
EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIASTICA DE FILOSOFÍA

PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE LA FACULTAD
ECLESIASTICA DE FILOSOFÍA
UNIVERSIDAD DE NAVARRA / PAMPLONA / ESPAÑA



Universidad
de Navarra

JUAN IRARRÁVABAL ARMENDÁRIZ

La escuela y los padres en la filosofía
de la educación de John Dewey

VOLUMEN 28 / 2018

SEPARATA

EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA

PUBLICACIÓN PERIÓDICA DE LA FACULTAD ECLESIAÍSTICA DE FILOSOFÍA / UNIVERSIDAD DE NAVARRA
PAMPLONA / ESPAÑA / ISSN: 1131-6950
2018 / VOLUMEN 28

DIRECTOR/ EDITOR

Sergio Sánchez-Migallón
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

VOCALES / MEMBERS

Enrique Moros
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Santiago Collado
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

SECRETARIO / EDITORIAL SECRETARY

Rubén Herce
UNIVERSIDAD DE NAVARRA

Esta publicación recoge extractos de tesis doctorales defendidas en la Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra.

La labor científica desarrollada y recogida en esta publicación ha sido posible gracias a la ayuda prestada por el Centro Académico Romano Fundación (CARF)

**Redacción, administración,
intercambios y suscripciones:**
«Cuadernos Doctorales de la Facultad
Eclesiástica de Filosofía»
Universidad de Navarra. 31009
Pamplona (España)
Tel: 948 425 600
Fax: 948 425 622
E-mail: emarcoa@unav.es

Edita:
Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Navarra, S.A.
Campus Universitario
31009 Pamplona (España)
T. 948 425 600

Precios 2019:
Número suelto: 25 €
Extranjero: 30 €

Fotocomposición:
Pretexto

Imprime:
Ulzama Digital

Tamaño: 170 x 240 mm

DL: NA 1024-1991

SP ISSN: 1131-6950

EXCERPTA E DISSERTATIONIBUS IN PHILOSOPHIA

CUADERNOS DOCTORALES

DE LA FACULTAD ECLESIASTICA DE FILOSOFÍA

2018 / VOLUMEN 28

1. José Antonio CALVO GRACIA
Filosofía y cristianismo en el pensamiento de María Zambrano 5-73
Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Jaime Nubiola

2. Juan IRARRÁZVAL ARMENDÁRIZ
La escuela y los padres en la filosofía de la educación de John Dewey 75-155
Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Jaime Nubiola

3. Alfredo RODRÍGUEZ SEDANO
Libertad y actividad. Estudio sobre la antropología trascendental de Leonardo Polo 157-243
Tesis doctoral dirigida por el Prof. Dr. Sergio Sánchez-Migallón

Universidad de Navarra
Facultad Eclesiástica de Filosofía

Juan IRARRÁZVAL ARMENDÁRIZ

La escuela y los padres en la filosofía de la educación de John Dewey

Extracto de la Tesis Doctoral presentada en la
Facultad Eclesiástica de Filosofía de la Universidad de Navarra

Pamplona
2018

Ad normam Statutorum Facultatis Philosophiae Universitatis Navarrensis,
perlegimus et adprobavimus

Pampilonae, die 20 mensis novembris anni 2018

Dr. Iacobus NUBIOLA

Dr. Franciscus GALLARDO

Coram tribunali, die 7 mensis iunii anni 2017, hanc
dissertationem ad Lauream Candidatus palam defendit

Secretarius Facultatis
D. nus Eduardus FLANDES

Introducción

Resumen: Padres, profesores y alumnos son los tres componentes básicos de la educación que se imparte en las escuelas. En la filosofía de la educación de John Dewey se reconoce la importancia de cada uno de esos grupos.

Sin embargo, revisando la obra escrita del pensador estadounidense y la literatura secundaria que continúa su legado, parece conveniente reunir de un modo más unitario cuanto se refiere específicamente a los padres en la educación de sus hijos y a la relación que tienen con la escuela.

En coherencia con los principios de *experiencia* y *continuidad* que estructuran su filosofía de la educación, en el presente trabajo se intenta mostrar en qué sentido, con qué presupuestos y contando con qué medios concretos la escuela es para Dewey una extensión de la familia.

Palabras clave: educación, Dewey, padres, hijos, escuelas.

Abstract: Parents, teachers and students are the three basic elements of education as it is taught in schools. The philosophy of education of John Dewey acknowledges the importance of each of them.

However, upon reviewing the writings of this American thinker, as well as of secondary literature following its legacy, it seems advisable to link to a clearer and more specific way the role of parents in the education of their children and the relationship which the former have with schools.

This work intends to demonstrate, in coherence with the principles of *experience* and *continuity* which structures his philosophy that for Dewey the school is an extension of the family.

Keywords: education, Dewey, parents, children, schools.

La investigación completa se divide en seis capítulos, el último de los cuales se publica ahora íntegramente. Se ha decidido escoger precisamente este por la novedad que implica y por su proximidad a la vida práctica de las familias y las escuelas. Con el objeto de reducir el volumen original, la presente publicación no recoge todas las citas del capítulo del texto original de la tesis defendida.

El primer capítulo comienza con una breve presentación de la vida de Dewey y los principales aspectos de su reflexión filosófica. A continuación, se hace una presentación de los rasgos más relevantes de su evolución filosófica.

El segundo capítulo se dedica al estudio de la filosofía de la educación deweyana. Se aprovecha el sencillo esquema propuesto por Pring y se comienza recogiendo la definición que Dewey daba del fenómeno educativo.

Es bien sabido que Dewey puso en el centro de su propuesta al educando; fue su «giro copernicano», como dijo en *The Child and the Curriculum*. El capítulo continúa con la investigación de la manera en que Dewey propuso efectuar la transmisión de los contenidos propios de la tradición, del acervo cultural de la sociedad. Al final del segundo capítulo abordó el tema de la sociedad en Dewey.

El tercer capítulo se dedica, por tanto, a la experiencia deweyana. Luego de una introducción, se estudia a Dewey como hijo y como padre de familia: la familia en que nació (Dewey como hijo y como hermano) y la familia que formó (Dewey como marido y como padre).

A continuación, se estudia la experiencia que tuvo Dewey en la célebre Escuela Experimental (o Escuela Laboratorio) que fundó y promovió en Chicago. En la última parte del capítulo se hace referencia a un punto importante: la experiencia sobre la escuela y la formación de los mismos padres.

A partir del capítulo 4 se acude a la abundante obra escrita de Dewey, recogiendo no pocos textos en los que se trata sobre los padres y la familia –verdaderas claves de la propuesta deweyana– en su relación con la escuela.

Con ese objeto, se acude a una obra importante –*Ethics*–, que tuvo dos ediciones relativamente distintas (1908 y 1932) y se muestra la visión deweyana sobre el particular.

En el quinto capítulo, siempre a la luz de su obra escrita, se estudia no ya qué entiende Dewey sobre la familia, sino más concretamente sobre la acción educativa de los padres.

En el capítulo 6 se continúa adelante con el estudio de la apertura del hogar a la sociedad política: de la experiencia de la educación familiar a la ampliación hacia el horizonte ciudadano. Para ello, la sociedad cuenta con un tipo de instituciones específicamente desarrolladas, que son las escuelas.

Así, en la filosofía de la educación deweyana la escuela surge como una extensión de la familia, como una institución educativa que enriquece subsidiariamente. Acudiendo a una serie de escritos de Dewey se muestra su planteamiento sobre lo que denominó *el hogar ideal* como ámbito educativo modélico para los colegios. A continuación, se profundiza en tres ideas centrales: la escuela como ampliación de la experiencia, como *centro social* y como extensión de la familia.

La segunda sección de este último capítulo se dedica a la relación entre la familia y la escuela, que ha de estar caracterizada por una estrecha cooperación. A la unidad de la vida del educando corresponde la necesidad de

la unidad entre los educadores. Pero que ello se realice en la práctica es un constante desafío. Además, la unidad entre la escuela y las familias es de suma importancia tanto para la formación del carácter como desde el punto de vista del desarrollo intelectual, a la luz de la centralidad de la *experiencia* en el planteamiento de Dewey.

Recogiendo elementos que se han ido presentando en los capítulos anteriores, se atiende a la propuesta deweyana de la escuela como *comunidad educativa*, en la que la colaboración de los padres es esencial. Así, «persona», «familia», «escuela» y «sociedad política» se integran y despliegan armónicamente. Hacia el final del capítulo se estudian algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa. Siguiendo diversos textos de Dewey, se apunta a la oportunidad de incrementar la capacidad educativa de padres y profesores; a la gran utilidad de contar con un buen ideario educativo en el centro escolar; a la apertura a la cooperación habitual de los padres en la escuela; y a la conveniencia de procurar que haya un trato personal y una comunicación de calidad entre los padres y los profesores.

Índice de la Tesis

ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN	11

Capítulo I BIOGRAFÍA Y MARCO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY

1.1. PERFIL BIOGRÁFICO	25
1.2. RASGOS GENERALES DE LA FILOSOFÍA DE JOHN DEWEY. INTRODUCCIÓN	35
1.3. LA INFLUENCIA DE LAS TEORÍAS EVOLUCIONISTAS EN DEWEY	37
1.4. EL IDEALISMO HEGELIANO	40
1.5. EL PRAGMATISMO AMERICANO	47
1.6. LA POSICIÓN FILOSÓFICA DE DEWEY	51
1.7. EL ESTUDIO SOBRE DEWEY DE SAN ALBERTO HURTADO	63

Capítulo II PRINCIPALES ASPECTOS DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE JOHN DEWEY

2.1. INTRODUCCIÓN	73
2.2. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN	77
2.3. EXPERIENCIA, SENTIDO, CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN	94
2.4. LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL NIÑO: LA IMPORTANCIA DEL «INTERÉS»	109
2.5. ASPECTOS LÓGICOS Y PSICOLÓGICOS EN EL CURRÍCULO	121
2.6. LA COMUNIDAD Y EL INDIVIDUO. DEMOCRACIA Y ÉTICA	132

Capítulo III LA EXPERIENCIA DE JOHN DEWEY SOBRE LA CENTRALIDAD DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

3.1. INTRODUCCIÓN. UNA MIRADA A LA EXPERIENCIA DEWEYANA	153
3.2. JOHN DEWEY COMO HIJO Y COMO PADRE DE FAMILIA	175

3.2.1.	La familia en que nació. John Dewey como hijo y como hermano	175
3.2.2.	La familia que formó: John Dewey como marido y como padre	188
3.3.	LA EXPERIENCIA DE DEWEY EN LA LABORATORY SCHOOL	194
3.3.1.	Introducción	194
3.3.2.	La concepción filosófica y pedagógica que sustentaba la Escuela Laboratorio	199
3.3.3.	La relación de los padres y la escuela en la Laboratory School	210
3.3.4.	La escuela y la formación de los padres	223
3.3.5.	Conclusión	230

Capítulo IV

LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY SOBRE EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN

4.1.	INTRODUCCIÓN. LOS PADRES Y LA FAMILIA: CLAVES DE LA PROPUESTA DEWEYANA	235
4.2.	EL MATRIMONIO Y LA FAMILIA	244
4.2.1.	Las dos ediciones de <i>Ethics</i> : 1908 y 1932	244
4.2.2.	Una idea central: el bien común de la familia	247
4.2.3.	El recorrido de la familia en la historia, según Dewey	251
4.2.4.	Las bases psicológicas de la familia	253
4.2.5.	Algunos puntos generales de posible tensión en la familia	261
4.2.6.	Algunos puntos específicos de tensión en la familia: factores económicos y culturales	265
4.2.7.	El divorcio, el individualismo y la exacerbación del sexo: aspectos de la crisis del matrimonio y de la familia a inicios del siglo XX	280

Capítulo V

LOS PADRES COMO PRIMEROS EDUCADORES EN LA FILOSOFÍA DEWEYANA

5.1.	PLANTEAMIENTO GENERAL	295
5.2.	ALGUNOS RASGOS PRINCIPALES. EN PARTICULAR, EL DE LA FORMACIÓN EN LA LIBERTAD	314
5.3.	LA FORMACIÓN DE LOS PADRES. PARA SERVIR, SERVIR	343

Capítulo VI

LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DE LA FAMILIA EN LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY

6.1.	LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUBSIDIARIA Y LA AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA	357
6.1.1.	La educación en la familia y en la sociedad política. El surgimiento de las escuelas	358
6.1.2.	El <i>hogar ideal</i> deweyano como ámbito educativo originario	365

ÍNDICE DE LA TESIS

6.1.3. La escuela como ampliación de la experiencia	376
6.1.4. La escuela como <i>centro social</i>	384
6.1.5. La escuela como extensión de la familia	390
6.2. LA RELACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA	402
6.2.1. Introducción	402
6.2.2. El gran reto de la unidad	405
6.2.3. La unidad entre la escuela y las familias, clave para la formación del carácter	410
6.2.4. La cooperación del hogar y la escuela desde el punto de vista de la formación intelectual, a la luz de la centralidad de la experiencia	415
6.2.5. Persona, familia, escuela y sociedad. La <i>comunidad educativa</i>	422
6.2.6. Algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa	430
a. Incrementar la capacidad educativa de padres y profesores	430
b. El ideario educativo del centro escolar	434
c. La apertura a la cooperación habitual	437
d. El trato personal y una comunicación de calidad	439
CONCLUSIONES	451
BIBLIOGRAFÍA	465

Bibliografía de la Tesis

1. BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

1.1. Libros y artículos de John Dewey

Artículos y ensayos

DEWEY, John, *Education and Birth Control*, LW 6, pp. 146-148.

— *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, pp. 54-83.

— *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 273-284.

— *The Church and Society*, LW 17, pp. 19-20.

— *War's Social Results*, LW 17, pp. 21-25.

— *What I Believe*, LW 5, pp. 267-278.

DEWEY, John y WATSON, Goodwin, *The Forward View: A Free Teacher in a Free Society*, LW 11, pp. 535-547.

Libros

— *A Common Faith*, LW 9, pp. 1-58.

— *Art as Experience*, LW 10, pp. 1-352.

— *Ethics* (1908), MW 5, pp. 1-540.

— *Ethics* (1932), LW 7, pp. 1-462.

— *Experience and Education*, LW 13, pp. 1-62.

— *Democracy and Education*, MW 9, pp. 1-370.

— *How We Think* (1910), MW 6, pp. 105-353.

— *How We Think* (1933), LW 8, pp. 105-352.

— *My Pedagogic Creed*, EW 5, pp. 84-95.

— *Reconstruction in Philosophy*, MW 12, pp. 77-201.

— *Schools of To-Morrow*, MW 8, pp. 205-404.

— *The Child and the Curriculum*, MW 2, pp. 271-291.

— *The School and Society*, MW 1, pp. 1-109.

— *The Sources of a Science of Education*, LW 5, pp. 1-40.

— *The Theory of Inquiry*, LW 12, pp. 1-528.

1.2. Traducciones consultadas

- Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós, 1998.
- Democracia y educación*, 6ª ed., traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1967.
- El arte como experiencia*, traducción de Samuel Ramos, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- El niño y el programa escolar*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1934.
- Experiencia y educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1943.
- La ciencia de la educación*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Buenos Aires, Losada, 1944.
- La escuela y la sociedad*, traducción de Domingo Barnés, Madrid, Francisco Beltrán, 1934.
- La experiencia y la naturaleza*, traducción de José Gaos, México, Fondo de Cultura Económica, 1948.
- Mi credo pedagógico*, traducción de Fernando Beltrán Llavador, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 1997.
- Una fe común*, traducción de Josefina Martínez Alinari, Buenos Aires, Losada, 2005.

2. BIBLIOGRAFÍA SECUNDARIA

- ACEDO MORENO, Luz Imelda, *Richard Stanley Peters: una revolución en la Filosofía de la Educación. Actividad intelectual y praxis educativa*, Pamplona, Cuadernos de Anuario Filosófico, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008.
- AGUILÓ, Alfonso, «La iniciativa social en la educación», *Nueva Revista*, 149 (2014) 50-63.
- AGUSTÍN DE HIPONA, *De magistro*, traducción de Victorino Capanaga, Madrid, Editorial Católica, 1951.
- ALCALDE, Gerardo, «Gozo interior, contemplación y acción educativa», *Humanitas*, 39 (2005) 475-489.
- ALTAREJOS, Francisco, «La educación del amor. Vivir humanamente es vivir amando», en PELLITERO, Ramiro, *Vivir el amor. En torno a la encíclica Deus caritas est*, Madrid, Rialp, 2007, pp. 63-70.
- *Estudio introductorio. Leonardo Polo: pensar la educación*, en POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer*, Pamplona, Eunsa, 2006, pp. 13-39.
- «Cambios y expectativas en la familia», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.
- *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa, 2ª ed., 1986.

- ALTAREJOS, Francisco y NAVAL, Concepción, *Filosofía de la educación*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2004.
- ALTAREJOS, Francisco; IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio; JORDÁN, José Antonio y JOVER, Gonzalo, *Ética docente*, Barcelona, Ariel, 2003.
- ALVIRA, Rafael, «Vivir la educación», en *Documento del grupo de investigación Prosopon. Barcelona, abril 2010*, disponible en <http://hdl.handle.net/2072/152159> (consulta: 19/02/2014).
- «La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil», *Revista Española de Pedagogía*, 254 (2013) 147-154.
- «Educación y cultura en el pensamiento de Josemaría Escrivá de Balaguer», *Anuario Filosófico*, 35 (2002) 601-608.
- «Sobre la esencia de la familia», en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2010.
- AQUINO, Tomás de, *De Magistro: quaestio XI del «De Veritate» e quaestio CXVII della «Summa Theologica»*, editado por Mario Casotti, Brescia, Scuola, 1967.
- ARCHER, Margaret S., «Education, Subsidiarity and Solidarity: Past, Present and Future», *Pontifical Academy of Social Sciences. Acta*, 14 (2008), en www.pass.va/content/dam/scienzesociali/pdf/acta_14/acta14-archer.pdf. Consultado el 21 de octubre de 2013.
- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 9ª ed., traducción de María Araujo y Julián Marías, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009.
- *Política*, traducción de María Araujo y Julián Marías, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1951.
- *Acerca del alma*, traducción de Tomás Calvo Martínez, Madrid, Gredos, 3ª reimpresión, 1978.
- ARNSTINE, Donald, «Dewey Without Doing», *Philosophy of Education* (1996) 397-399.
- ARREGUI, Jorge Vicente y CHOZA, Javier, *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad*, 4ª ed., Madrid, Rialp, 1995.
- ARTIGAS, Mariano, *Ciencia, razón y fe*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2011.
- AYLLÓN, José Ramón, *Diez claves de la educación*, Barcelona, Styria, 2005.
- BARRENA, Sara, *Pragmatismo y educación. Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas* (en prensa).
- BARRIO MAESTRE, José María, «Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos», *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 7-23.
- «Educar en libertad. Una pedagogía de la confianza», en *La grandezza della vita quotidiana*, vol. VI (editado por Francisca R. Quiroga), Roma, Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- «Libertad trascendental y educación. Sobre el modelado en educación», *Anuario Filosófico*, 27 (1994) 527-540.
- BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Communication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf> (consulta: 25/02/2015).

- BELARDINELLI, Sergio, «La familia como recurso insustituible de una sociedad abierta y plural», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 85-94.
- BERENGUER GARCÍA, Jorge, *Libertad y educación en el pensamiento de Michele Federico Sciacca*, pro manuscrito, Roma, 2013.
- BERNAL GUERRERO, Antonio, «Condición postmoderna y esbozo de una nueva pedagogía emancipatoria. Un pensamiento diferente para el siglo XXI», *Revista de Estudios Sociales*, 42 (2012) 27-39.
- BERNAL, Aurora, «Entramado educativo de relaciones personales», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.
- BERNAL, Aurora; RIVAS, Sonia y URPÍ, Carme, *Educación familiar. Infancia y adolescencia*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2012.
- BERNAL, Aurora y SANDOVAL ESTUPIÑÁN, Luz Yolanda, «'Parentalidad positiva' o ser padres y madres en la educación familiar», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 133-149.
- BERNSTEIN, Richard, *Filosofía y democracia: John Dewey*, traducción de Alicia García Ruiz, Barcelona, Herder, 2010.
- BERUBE, Maurice R., *Eminent Educators. Studies in Intellectual Influence*, London, Greenwood Press, 2000.
- BINGHAM, Charles, «Against Educational Humanism: Rethinking Spectatorship in Dewey and Freire», *Studies in Philosophy and Education*, 35 (2016) 181-193.
- BLOOM, Allan, *El cierre de la mente moderna*, traducción de Adolfo Martín, Barcelona, Plaza & Janes, 1989.
- BOSCH, Magdalena, *El poder de la belleza*, Pamplona, Eunsa, 2012.
- BRANCATISANO, Marta, «Familia, santificación de la», en *Diccionario de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (2013) 485-492.
- BREHONY, Kevin J., «Play, Work and Education: Situating a Froebelian Debate», *Bordón*, 65 (2013) 59-77.
- BRUNO-JOFRÉ, Rosa del Carmen, «Cristianismo, educación y cambio social: del reformismo importado a la participación creativa en el proceso de educación liberadora, análisis comparativo», *Cristianismo y sociedad*, 86 (1985) 79-92.
- «La educación como tecnología de transformación: análisis comparativo transhistórico de la presencia de Dewey en Iberoamérica a comienzos del siglo XX, del movimiento de educación popular de los años setenta y de la influencia de Freire», *Bordón*, 62 (2010) 9-19.
- BURKHART, Ernst y LÓPEZ, Javier, *Vida cotidiana y santidad en la enseñanza de San Josemaría*, Madrid, Rialp, 2011 (tomo I) y 2013 (tomo III).
- CAHN, Steven M. (ed.), *Philosophy of Education: the Essential Texts*, New York, Routledge, 2009.
- CAICEDO ESCUDERO, Jaime, «Pensamiento pedagógico en Chile en el siglo XX: desde la Escuela Nueva al Constructivismo», *Revista Teoria e Prática da Educação*, 14 (2011) 7-20.
- «Historia de la filosofía católica en Chile durante el siglo XX», *Intus-Legere Filosofia*, 6 (2012) 131-150.

- «Amanda Labarca, Irma Salas y Mabel Condemarín, tres educadoras laicas y feministas del siglo XX en Chile», *Revista Teoria e Prática da Educação*, 13 (2010) 105-116.
- CALVO, María, «El relativismo en la educación. Los hijos del pensamiento débil. Escepticismo, dogmatismo y emergencia educativa», *Nuestro Tiempo*, 679 (2013) 90-95.
- *Padres destronados. La importancia de la paternidad*, Córdoba, Toromítico, 2014.
- CANALS VIDAL, Francisco, *Sobre la esencia del conocimiento*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias, 1987.
- CARDONA, Carlos, *Ética del quehacer educativo*, 2ª ed., Madrid, Rialp, 2001.
- CARRASCO, José Bernardo, *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*, Madrid, Rialp, 2004.
- CARROL, David; FEATHERSTONE, Helen; FEATHERSTONE, Joseph; FEIMAN-NEMSER, Sharon; y ROOSEVELT, David (eds.), *Transforming Teacher Education. Reflections from the Field*, Cambridge, Massachusetts, Harvard Education Press, 2007.
- CARTER, Samuel Casey, *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*, Washington, The Heritage Foundation, 2002.
- CASTILLO CEBALLOS, Gerardo, *La realización personal en el ámbito familiar*, Pamplona, Eunsa, 2009.
- «Educación de la libertad y de la afectividad», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.
- *Los padres y los estudios de sus hijos*, Pamplona, Eunsa, 1983.
- CASTILLO SANTOS, Ramón del, «Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (primera parte)», *Diánoia*, 72 (2014) 131-153.
- «Pobres diablos: José Gaos, John Dewey y la metafísica *made in USA* (segunda parte)», *Diánoia*, 73 (2014) 113-133.
- CHENOWETH, Karin, «*It's Being Done*». *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA), Harvard Education Press, 2nd printing, 2007.
- CHESTERTON, Gilbert Keith, *Autobiografía*, traducción de Olivia de Miguel, 2ª reimpresión, Barcelona, Acantilado, 2003.
- *Herejes*, traducción de Stella Mastragnello, Barcelona, Acantilado, 2007.
- CHILDS, John L., *Pragmatismo y educación: Su interpretación y crítica*, traducción de Josefina Ossorio y Aida Aisenson, Buenos Aires, Editorial Nova, 1959.
- *Education and the Philosophy of Experimentalism*, New York, Arno Press & The New York Times, 1971.
- *Education and Morals. An Experimentalist Philosophy of Education*, New York, Appleton-Century-Crofts, 1950.
- CHUANG, Hsiao-Ping, *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*, Pamplona, Eunsa, 2005.
- CLARKE, Brandy L., SHERIDAN, Susan M. y WOODS, Kathryn E., «Elements of Healthy Family-School Relationships», en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York, Routledge, 2010, pp. 61-79.

- COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- COLOM, Antoni J. (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, *Gravissimum Educationis*, http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimumeducationis_sp.html (consulta: 15/12/2013).
- COPLESTON, Frederick, *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Ariel, 1993.
- CORALLO, Gino, *La pedagogía di Giovanni Dewey*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1950.
- *John Dewey*, Brescia, La Scuola Editrice, 1957.
- CORNGOLD, Josh, «John Dewey, Public School Reform, and the Narrowing of Educational Aims», *Philosophy of Education* (2010) 237-240.
- CRUZ PRADOS, Alfredo, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2006.
- CRUZ CRUZ, Juan, «La familia como origen», en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2010.
- D'AGNESE, Vasco, «Behind and Beyond Self-Mastery, Risk, Vulnerability, and Becoming Trough Dewey and Heidegger», *Interchange*, 48 (2017) 97-115.
- D'AGOSTINO, Francesco, *Filosofía de la familia*, traducción de Joan Carreras, Madrid, Rialp, 2006.
- DARLING, John, *Child-centred Education and its Critics*, London, Chapman and Hall, 1994.
- DERRICK, Christopher, *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*, traducción de Marta González, Madrid, Encuentro, 1982.
- DONATI, Pierpaolo, *La familia como raíz de la sociedad*, traducción de Carlos Granados García, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 2013.
- *La familia. El genoma de la sociedad*, traducción de José Ramón Pérez Arangüena, Madrid, Rialp, 2014.
- DONOSO ROMO, Andrés, «Una mirada al pensamiento de José Vasconcelos sobre Educación y Nación», en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 48 (2010) 51-62.
- DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, University of Florida, 2002.
- DUEMER, Lee; BENITEZ, Judy; HURST, Jeannine; JUAREZ-TORRES, Rachel; TEAGUE-SMITH, Malva; COLLINS, Cassandra; HARRISON, Charles; JONES, Kihm y POWERS, Tim, «The Edification of Successful Teachers: The Role of the Family», *Education*, 122 (2002) 844-848.
- DYKHUIZEN, George, *The Life and Mind of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1974.
- «An Early Chapter in the Life of John Dewey», en *Journal of the History of Ideas*, vol. 13, n° 4 (Oct., 1952), pp. 563-572.
- EARLS, Charles Anthony, «Torrey, Henry Augustus Pearson», en *The Dictionary of Modern American Philosophers*, 4 (2005) 2432-2433.

- ELDRIDGE, Richard, «Dewey's Aesthetics», en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- ELTON, María, *El derecho de los padres a la educación de sus hijos*, Pamplona, Eunsá, 1982.
- ENQVIST, Inger, *La educación en peligro*, Pamplona, Eunsá, 2010.
- ESCRIVÁ DE BALAGUER, Josemaría, *Amigos de Dios*, 34ª ed., Madrid, Rialp, 2009.
- *Conversaciones con Mons. Escrivá de Balaguer*, 2ª ed. ampliada y corregida, Madrid, Rialp, 1969.
- *Es Cristo que pasa*, 44ª ed., Madrid, Rialp, 2010.
- EVANS, Rand B., «Hall, Granville Stanley» en *The Dictionary of Modern American Philosophers*, 2 (2005) 1009-1011.
- ELDRIDGE, Michael, «Dewey, John», en *The Dictionary of Modern American Philosophers*, 2 (2005) 629-634.
- ESPOSITO, Constantino y PORRO, Pasquale, *Filosofía Contemporánea*, Bari, Laterza, 2009.
- ESPO, María Rosa, *La autoridad del profesor*, 2ª ed., Madrid, Wolters Kluwer, 2011.
- FAGAN, Patrick F., «Family and Education», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 167-186.
- FAZIO, Mariano, *Historia de las ideas contemporáneas*, Madrid, Rialp, 2006.
- FEDELI, Carlo Mario, *L'educazione come esperienza: il contributo di John Dewey e Romano Guardini alla pedagogia del Novecento*, Roma, Aracne, 2008.
- FEINBERG, Walter, «John Dewey: A Missing Link», *Philosophy of Education* (2008) 36-39.
- «Teaching Religion in the Public Schools: A Critical Appraisal of Dewey's Ideas on Religion and Education», *Philosophy of Education* (2010) 266-274.
- FELDMAN, William Taft, *The Philosophy of John Dewey. A Critical Analysis*, Baltimore, Johns Hopkins Press, 1934.
- FERNÁNDEZ, Aurelio, «Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa», *Scripta Theologica*, 32 (2000/1) 271-300.
- FERNÁNDEZ EYZAGUIRRE, Samuel, «Base documental para el estudio de San Alberto Hurtado. Estado de la cuestión», *Anuario de Historia de la Iglesia*, 17 (2008) 313-319.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, José Luis, *El Dios de los filósofos modernos: de Descartes a Hume*, Pamplona, Eunsá, 2009.
- FERREIRA, Phillip, «Bradley, Francis Herbert», en *The Dictionary of Twentieth-Century British Philosophers*, 1 (2005) 115-121.
- FILOGRASSO, Nando y TRAVAGLINI, Roberto (eds.), *Dewey e l'educazione della mente*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- FIORAVANTI, Giuseppe, *Pedagogia e educazione familiare*, Roma, Japadre, 1983.
- FONTANA ABAD, Mónica, GIL CANTERO, Fernando y REYERO, David, «La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 115-132.
- FOOTE, Nelson N., «Family Living as Play», *Marriage and Family Living*, 17 (1955) 296-301.

- FOX, Seymour, SCHEFFLER, Israle y MAROM, Daniel (eds.), *Visions of Jewish Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
- FRANCISCO, *Lumen fidei*, http://www.vatican.va/holy_father/francesco/encyclicals/documents/papa-francesco_20130629_enciclica-lumen-fidei_sp.html (consulta: 06/12/2013).
- *Amoris laetitia*, http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia.html (consulta: 28/02/2017).
- FRANZOSA, Susan Douglas, «The Best and Wisest Parent. A Critique of John Holt's Philosophy of Education», *Urban Education*, 19 (1984) 227-244.
- GARCÍA-BARÓ, Miguel, *Elementos de antropología filosófica*, Morelia, Jitanjáfora Morelia, 2012.
- GARCÍA AMILBURU, María, «La situación actual de 'emergencia educativa'. Una visión desde la experiencia de Benedicto XVI», *Revista española de Pedagogía*, 245 (2010) 117-132.
- GARCÍA AREITIO, Lorenzo, RUIZ CORBELLA, Marta y GARCÍA BLANCO, Miriam, *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, Madrid, Narcea, 2011.
- GARCÍA CUADRADO, José Ángel, *Antropología filosófica: una introducción a la filosofía del hombre*, 6ª ed. rev., Pamplona, Eunsa, 2014.
- GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, Madrid, Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz», 1952.
- «La educación en Monseñor Escrivá de Balaguer», *Nuestro Tiempo*, 264 (1976) 683-700.
- *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Rialp, 9ª ed., 1960.
- *La tarea profunda de educar*, Madrid, Rialp, 1962.
- GARCÍA HOZ, Víctor y otros, *Glosario de educación personalizada. Índices*, Madrid, Rialp, 1997.
- GARCÍA RUIZ, María José y SÁNCHEZ BAREA, Rafael Fermín, «La familia occidental en el siglo XXI: una perspectiva comparada», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 31-47.
- GARDNER, Thomas, «The Subject Matter of Dewey's Metaphysics», *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 36 (2000) 393-405.
- GARRISON, Jim, *Dewey and Eros. Wisdom and Desire in the Art of Teaching*, New York, Teachers College Press, 1997.
- «Dewey's Spiritual Response to the Crisis of Late Modernity and Early Postmodernity», *Philosophy of Education* (2010) 289-296.
- GEORGE, Robert P., *Moral pública. Debates actuales*, Santiago de Chile, IES, 2009.
- GIARELLI, James M., «Dewey on Religion in Public Schools», *Philosophy of Education* (2009) 275-277.
- GIESECKE, Mercedes, «Escuela nueva y antropología aplicada: la educación rural en Perú en las décadas de 1920 y 1930», *Anthropologica*, 36 (2016) 31-52.
- GODFREY-SMITH, Peter, «Dewey and the Question of Realism», *Nous*, 50 (2016) 73-89.

- GOIRIA, Madalen, «La flexibilización escolar o lo mejor de dos mundos (entre la globalización y el homeschool)», *Estudios sobre educación*, 22 (2012) 37-54.
- GONZÁLEZ, Ana Marta, «Kant's Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches», *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2011) 433-454.
- *Claves de ley natural*, Madrid, Rialp, 2006.
- «El trabajo filosófico a la luz del beato Josemaría», en *La grandezza della vita quotidiana*, vol. IV (a cura di Giorgio Faro), Roma, Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- «Mundo y condición humana en san Josemaría Escrivá», en *San Josemaría e il pensiero teologico*, LÓPEZ DÍAZ, Javier (a cura di), Roma, EDUSC, 2014, 369-393.
- GONZÁLEZ, Ángel Luis, *Teología natural*, Pamplona, Eunsa, 2008.
- GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA, Alfonso, «El sistema educativo en la sociedad del aprendizaje», *Nueva Revista*, 149 (2014) 138-150.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis, *Educación: libertad y compromiso*, Pamplona, Eunsa, 1992.
- GONZÁLEZ-SIMANCAS, José Luis y CARBAJO LÓPEZ, Fernando, *Tres principios de la acción educativa*, Pamplona, Eunsa, 2005.
- GRANGER, David, «Before Objectivism and Relativism: Dewey on the Meaning/s of Growth», *Philosophy of Education* (2000) 164-167.
- GUICHOT REINA, Virginia, *Democracia, ciudadanía y educación: una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003.
- GUTER, Gerald L., «Jaques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration», *Educational Horizons* (Summer 2005) 247-263.
- HAMINGTON, Maurice, «Care Ethics, John Dewey's 'Dramatic Rehearsal', and Moral Education», *Philosophy of Education* (2000) 121-128.
- HARDING, Hattie Hover, «Social needs of children», en *The Elementary School Teacher* (vol. 4 n° 4) 205-209.
- HICKMAN, Larry A., «John Dewey», en GARRATY, J. A. y CARNES, M. C. (eds.), *American National Biography*, New York, Oxford University Press, 1999.
- «Secularism, Secularization, and John Dewey», en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda (eds.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press, 2009.
- «Strands of Faith in Classical American Philosophy. Let the Love of Learning Rule Humanity», *Phi Kappa Phi Forum* (spring 2014) 10-11.
- HILDEBRAND, David L., *Dewey: a beginner's guide*, Oxford, Oneworld, 2008.
- HILL, Nancy E., «Culturally-Based Worldviews, Family Processes, and Family-School Interactions», en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York, Routledge, 2010, pp. 101-127.
- HIRSCH jr., Eric Donald, *La escuela que necesitamos*, traducción de Gema García de Celis, Madrid, Encuentro, 2012.
- HOOK, Sidney, *John Dewey: semblanza intelectual*, traducción de Luis Arenas, Barcelona, Paidós, 2000.
- HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Una verdadera educación. Escritos sobre educación y psicología*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica, 2011.

- *El sistema pedagógico de John Dewey ante las exigencias de la doctrina católica*, en *Obras completas*, Santiago de Chile, Fundación Padre Hurtado, 1986.
- *Artículos de pedagogía y psicología*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2012.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio, *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder, 1975.
- JACKSON, Philip Wesley, *John Dewey y la tarea de filósofo*, traducción de Leandro Wolfson, Buenos Aires-Madrid, Amorrortu, 2004.
- JAEGER, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, traducción de Joaquín Xirau, 2ª ed., 10ª reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- JAKSIĆ, Iván, *Academic Rebels in Chile. The Role of Philosophy in Higher Education and Politics*, New York, State University of New York Press, 1989.
- JONAS, Mark E., «Dewey's Conception of Interest and its Significance for Teacher Education», *Educational Philosophy and Theory*, 43 (2011) 112-129.
- JORDAN, Susanne Plum, *Parents Choosing Independent Education: Personal Advantage or a Moral Alternative*, Greensboro, 2007.
- JUAN PABLO II, *Fides et ratio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio_sp.html (consulta: 07/02/2014).
- *Familiaris consortio*, http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jpii_exh_16101979_catechesistradendae_sp.html (consulta: 21/12/2013).
- KANT, Immanuel, *Pedagogía*, traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Akal, 1983.
- KARAFILLIS, Gregorios, «Some Thoughts on John Dewey's Ethics and Education», *US-China Education Review B*, 4 (2012) 445-452.
- KEITGES, Mark, «Dewey on Educating Vocation: Bringing Adult Learning to the University», *Philosophical Studies in Education*, 47 (2016) 78-87.
- KELLY, A. Vic, *Education and Democracy. Principles and Practices*, London, Paul Chapman, 1995.
- KIM, Jiwon, «Dewey's Aesthetics and Today's Moral Education», en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda (eds.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press, 2009.
- LA MARCA, Alessandra, «Educación personalizada y formación del carácter», *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 113-131.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Essential Conversation*, New York, Ballantine Books, 2004.
- «Building Bridges from School to Home», *Instructor*, 114 (2004) 24-73.
- LÁZARO, Raquel, «Empirismo», en *Diccionario de Filosofía* (2010) 345-350.
- «Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador», en *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 133-153.
- LEVINE, Steven, «Hegel, Dewey, and Habits», *British Journal for the History of Philosophy*, 23 (2015) 632-656.
- LLANO, Alejandro, *Gnoseología*, 7ª ed., Pamplona, Eunsa, 2011.

- LOMBO, José Ángel y GIMÉNEZ AMAYA, José Manuel, *La unidad de la persona. Aproximación interdisciplinaria desde la filosofía y la ciencia*, Pamplona, Eunsa, 2013.
- LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa y MARTÍN RASINES, Elena, «Familia y educación en valores», en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa (coord.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid, Cinca, 2008.
- LÓPEZ VILLAREJO, Carlos, *Bases antropológicas de la teoría educativa de Víctor García Hoz*, pro manuscrito, Roma, 2013.
- LORDA, Juan Luis, *Humanismo II. Tareas del espíritu*, Madrid, Rialp, 2010.
- MACINTYRE, Alasdair, *Tras la virtud*, traducción de Amelia Valcárcel, Barcelona, Crítica, 2001.
- MAÑÚ NOAIN, José Manuel y GOYARROLA BELDA, Imanol, *Docentes competentes. Por una educación de calidad*, Madrid, Narcea, 2011.
- MARITAIN, Jaques, *Tres reformadores: Lutero, Descartes, Rousseau*, traducción de Isabelino Fernández Camejo, Buenos Aires, Difusión, 1968.
- *La educación en la encrucijada*, traducción de Carlos Segade y José María Garrido, Madrid, Palabra, 2008.
- MARSONET, Michele, «Pragmatismo», en *Dizionario Interdisciplinare di Scienza e Fede*, www.disf.org/Voci/95.asp, consultado el 6 de febrero de 2014.
- MARTÍNEZ, Izaskun, *La comunidad pragmatista mediterránea*, publicado en <http://www.unav.es/gep/SeminarioMartinezFebrero2015.pdf> (consulta: 17/03/2015).
- MARTÍNEZ GARCÍA, Enrique, *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2002.
- «La educación, una segunda generación», *Doctor Communis. L'animale umano: procreaciones, educazione e le basi della società. Atti della X Sessione plenaria. 18-20 giugno 2010*, Pontificia Academia Santi Thomae Aquinatis, 2011, disponible en <https://uao-es.academia.edu/EnriqueMartinez> (consulta: 14/02/2015).
- *Pedagogia perennis*, disponible en <https://uao-es.academia.edu/EnriqueMartinez> (consulta: 14/02/2015).
- *La educación, una comunicación de bien*, disponible en https://www.academia.edu/11439944/LA_EDUCACION_COMUNICACION_DE_BIEN?auto=download&campaign=upload_email (consulta: 16/03/2015).
- *Concepción intelectual y generación corpórea*, disponible en https://www.academia.edu/11439779/CONCEPCION_INTELLECTUAL_Y_GENERACION_CORPOREA?auto=download&campaign=upload_email (consulta: 16/03/2015).
- MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, New York, Atherton Press, 1965.
- MEJÍA VELILLA, David, «Afán pedagógico de Josemaría Escrivá: la urgencia de la formación», en OSPINA, Helena (dir.), *Memoria del Congreso Hispanoamericano 'Hacia una educación más humana: en torno al pensamiento de Josemaría Escrivá'*, San José de Costa Rica, Promesa, 2002.
- MELENDO, Tomás y otros, *La pasión por lo real, clave del crecimiento humano*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2008.

- MENAND, Louis, *El club de los metafísicos: historia de las ideas en América*, traducción de Antonio Bonnano, Barcelona, Ediciones Destino, 2002.
- MILLÁN-PUELLES, Antonio, *La formación de la personalidad humana*, Madrid, Rialp, 1983.
- *Léxico filosófico*, 2ª ed., Madrid, Rialp, 2002.
- *Fundamentos de filosofía*, 11ª ed., Madrid, Rialp, 1981.
- MOLINA, Susana, «La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo», en *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 39-56.
- MOLINOS, María del Coro, *Concepto y práctica del currículo en John Dewey*, Pamplona, Eunsa, 2002.
- MORAL VICO, Andrés del, «María Montessori: una propuesta científica para cambiar la educación del siglo XX», en ORTEGA NAVAS, María del Carmen (coord.), *El valor de la educación (Liber amicorum). Estudio interdisciplinar en homenaje al Profesor Dr. D. Emilio López-Barajas Zayas, Catedrático Emérito de Universidad*, Madrid, Universitas, 2012.
- MORENO ALMÁRCEGUI, Antonio, «Tiempo y familia. El oscurecimiento social del significado de la consanguinidad en Occidente», en ALVIRA, Rafael, GHIRETTI, Héctor y HERRERO, Montserrat (eds.), *La experiencia social del tiempo*, Pamplona, Eunsa, 2006.
- MORO, Tomás, *Epigramas*, traducción de Concepción Cabrillana, Madrid, Rialp, 2012.
- MOURELATOS, Alexander P. D., «Froebel, Friedrich», en *The Encyclopedia of Philosophy*, 3 (1967) 255-256.
- MURPHY, Madonna M., «Educación y enseñanza», en *Diccionario de San Josemaría Escrivá de Balaguer* (2013) 360-364.
- «Maritain Explains the Moral Principles of Education to Dewey», *Educational Horizons* (Summer 2005) 282-291.
- NASARRE, Eugenio, «Los fines de la educación. El malestar educativo», *Nueva Revista*, 149 (2014) 6-17.
- NAVAL, Concepción, *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, Eunsa, 1995.
- «La confianza: exigencia de la libertad personal», en MALO, Antonio (ed.), *La dignità della persona humana*, Roma, Edizioni Università della Santa Croce, 2003.
- «Ámbito familiar: confianza y respeto», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.
- NÉDONCELLE, Maurice, *La fidelidad*, traducción de Antonio Esquivias, Madrid, Palabra, 2002.
- NEUHAUS, Richard John, *Doing Well & Doing Good*, New York, Doubleday, 1992.
- *America Against Itself. Moral Vision and the Public Order*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1992.
- *American Babylon. Notes of a Christian Exile*, New York, Basic Books, 2009.
- NODDINGS, Nel, *Philosophy of education*, Boulder, Westview Press, 1995.

- «Looking Forward from *A Common Faith*», en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda (eds.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press, 2009.
- NORDIN, Andreas y WAHLSTRÖM, Ninni, «Exploring European Education Policy through the Lens of Dewey's *Democracy and Education*», *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, 8 (2016) 36-59.
- NUBIOLA, Jaime, *El taller de la filosofía: una introducción a la escritura filosófica*, 5ª ed., Pamplona, Eunsa, 2010.
- «The Reception of Dewey in the Spanish World», *Studies in Philosophy and Education*, 24 (2005) 437-453.
- «Pragmatismo y relativismo: una defensa del pluralismo», *Thémata*, 27 (2001) 49-57.
- *Pensar en libertad*, Pamplona, Eunsa, 2007.
- «La búsqueda de la verdad», *Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo*, II/1 (2002), 23-65.
- NUBIOLA, Jaime y REDONDO, Ignacio, «Pragmatismo», en *Diccionario de Filosofía* (2010) 927-931.
- NUSSBAUM, Martha Craven, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*, traducido por María Victoria Rodil, Madrid, Katz, 2010.
- OCHOA RESTREPO, Francisco Omar, «John Dewey: Filosofía y exigencias de la educación», *Revista Educación y Pedagogía*, 12 y 13 (1995) 132-163.
- O'CONNOR, Nellie J., «The Educational Side of the Parents' Association of the Laboratory School», en *The Elementary School Teacher* (vol. 4, nº 7) 532-535.
- OROZCO, Richard Antonio, «Pragmatismo y cristianismo. Entrevista al Dr. Jaime Nubiola, Universidad de Navarra», *Consensus*, 15 (2010), 73-81.
- ORTIZ DEL LANDÁZURI, Carlos, «El debate educativo sobre los modelos alternativos de familia: ¿Modelos autárquicos, normalizados o interrelacionados?», *Estudios sobre educación*, 9 (2005) 31-49.
- OTERO, Oliveros F., *La participación en los centros educativos*, Pamplona, Eunsa, 1974.
- *La educación como rebeldía*, 4ª ed., Pamplona, Eunsa, 1990.
- PALET, Mercedes, *La familia educadora del ser humano*, Barcelona, Balmes, 2000.
- PAPPAS, Gregory Fernando, *John Dewey's Ethics: Democracy as Experience*, Bloomington, Indiana University Press, 2008.
- «John Dewey's Radical Logic: The Function of the Qualitative in Thinking», *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 52 (2016) 435-468.
- PELÁEZ, Michelangelo, «San Josemaría & sfida educativa», *Studi Cattolici*, 600 (2011) 88-94.
- PÉREZ DE OLIVA, Fernán, «Diálogo sobre la dignidad del hombre», en GARCÍA CUADRADO, José Ángel, *Grandeza y miseria humana. Una lectura del Diálogo sobre la dignidad del hombre*, Pamplona, Eunsa, 2013.
- PERKINS, David, *King Arthur's Round Table. How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons, 2003.
- PETERS, Richard Stanley y otros, *John Dewey Reconsidered*, London, Routledge & Kegan Paul, 1977.

- *Filosofía de la educación*, traducción de Francisco González Aramburo, México, Fondo de Cultura Económica, 1977.
- PIÁ TARAZONA, Salvador, «El carácter filial de la co-existencia humana», en BOROBIA, Juan Jesús, LLUCH, Miguel, MURILLO, José Ignacio y TERRASA, Eduardo (eds.), *Idea cristiana del hombre*, Pamplona, Eunsa, 2002, pp. 211-219.
- PIHLSTRÖM, Sami, «Dewey and Pragmatic Religious Naturalism», en COCHRAN, Molly (ed.), *The Cambridge Companion to Dewey*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- PLATÓN, *Laques*, traducción de Emilio Lledó Íñigo y otros, Madrid, Gredos, 9ª reimpresión, 2008.
- *Protágoras*, traducción de Emilio Lledó Íñigo y otros, Madrid, Gredos, 1981.
- POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, Pamplona, Eunsa, 2006.
- *Quién es el hombre*, Madrid, Rialp, 1991.
- *La persona humana y su crecimiento*, Pamplona, Eunsa, 1996.
- «El hombre como hijo», en CRUZ CRUZ, Juan (ed.), *Metafísica de la familia*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2010.
- «El concepto de vida en Mons. Escrivá de Balaguer», *Anuario filosófico*, 18 (1985) 9-34.
- POMAR, Ramón, «San Josemaría y la promoción del Colegio Gaztelueta», *Studia et Documenta*, 4 (2010) 103-146.
- PONTIFICIO CONSEJO «JUSTICIA Y PAZ», *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2005.
- PONTIFICIUM CONSILIIUM PRO FAMILIA, *Falimiaris Consortio. Trenta Anni di Storia e di Profezia*, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2012.
- PONZ PIEDRAFITA, Francisco, *Reflexiones sobre el quehacer universitario*, Pamplona, Eunsa, 1988.
- PORRAS, Antonio, «Familia, religión y sociedad», en MUÑOZ, Rodrigo, SÁNCHEZ CAÑIZARES, Javier y GUTIÁN, Gregorio (eds.), *Religión, sociedad y razón práctica*, Pamplona, Eunsa, 2012, pp. 275-284.
- «Reflexiones ético-políticas con ocasión del 20º aniversario del año internacional de la familia», *Annales Theologici*, 28 (2014) 301-334.
- PORTIERI MONTEIRO, Letícia y STOCCO SMOLE, Kátia, «Um caminho para atender às diferenças na escola», *Educação e Pesquisa*, 36 (2010) 357-371.
- PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, London, Continuum, 2007.
- QUAY, John, *Education, Experience and Existence: Engaging Dewey, Peirce and Heidegger*, New York, Routledge, 2013.
- REYES-CÁRDENAS, Paniel, *Diferencias y convergencias entre el pragmatismo peirceano y otros pragmatismos*, disponible en <http://www.unav.es/gep/SeminarioPanielReyes2014.pdf> (consulta: 11/03/2015).
- RHONHEIMER, Martin, *La perspectiva de la moral: fundamentos de la ética filosófica*, traducción de José Carlos Mardomingo, 2ª ed., Madrid, Rialp, 2007.

- RIVAS BORDELL, Sonia y UGARTE ARTAL, Carolina, «Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela», *Estudios sobre educación*, 27 (2014) 153-168.
- ROBERTS, Robert C., *Emotions in the Moral Life*, New York, Cambridge University Press, 2013.
- ROCHA, Samuel D., «Who Gets to Be a Philosopher? Dewey, Democracy & Philosophical Identity», *Philosophical Studies in Education*, 43 (2012) 62-72.
- RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo, «Familia y sociedad: totalidad y relación», *Estudios sobre educación* 25 (2013) 7-10.
- «Tipos familiares y personas singulares: ‘familias’ y familia», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.
- RODRÍGUEZ SEDANO, Alfredo y VARGAS, Alberto, «La familia a la luz del carácter personal», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 49-67.
- ROLDÁN FRANCO, María Angustias, «Familia y escuela como agentes de socialización», en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa (coord.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid, Cinca, 2008.
- ROMO, Ana Paola, *La educación democrática en John Dewey: Una propuesta pedagógica de transformación social en México*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2006.
- ROQUEÑI, José Manuel, *Educación de la afectividad. Una propuesta desde el pensamiento de Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2005.
- RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda (eds.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press, 2009.
- RUIZ-CORBELLA, Marta y DE-JUANAS OLIVA, Ángel, «Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia», *Estudios sobre educación*, 25 (2013) 95-113.
- RUIZ BERRIO, Julio, «Dewey, John», en *Gran Enciclopedia Rialp*, 7 (1992) 639-640.
- RUMAYOR, Miguel, *Ciudadanía y democracia en la educación*, Pamplona, Eunsa, 2008.
- SAITO, Naoko, «Reconstruction in Dewey's Pragmatism», en RUD, A.G., GARRISON, Jim y STONE, Linda (eds.), *John Dewey at 150: Reflections for a New Century*, West Lafayette (Indiana), Purdue University Press, 2009.
- SALLS, Holly Shepard, *Character education: transforming values into virtue*, Lanham, University Press of America, 2007.
- SÁNCHEZ CORREA, Elena y DÍAZ DEL VALLE, Lucía, «El Padre Alberto Hurtado: su contribución al fortalecimiento de la educación nacional», *Revista Pensamiento Educativo*, 34 (2004) 321-354.
- *Padre Alberto Hurtado, S.J. La riqueza de su pensamiento*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005.
- SÁNCHEZ-MIGALLÓN, Sergio, *La persona humana y su formación en Max Scheler*, Pamplona, Eunsa, 2006.
- «La adoración de lo santo como acto fundamental humano», en BERLANGA, Alfonso (ed.), *Adorar a Dios en la liturgia*, Pamplona, Eunsa, 2015.
- SANTELICES CUEVAS, Lucía, «La familia desde una mirada antropológica: requisito para educar», en *Pensamiento Educativo*, 28 (2001) 183-198.

- SANTOS GÓMEZ, Marcos, «Limitaciones de la pedagogía de John Dewey», *Bordón*, 63 (2011) 121-130.
- SARRÁIS, Fernando, *Temas de psicología práctica*, Pamplona, Eunsa, 2012.
- SARRAMONA, Jaume, «Participación de los padres y calidad de la educación», *Estudios sobre educación*, 6 (2004) 27-38.
- SARRAMONA, Jaume y ROCA, Enric, «La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa», *Aula abierta*, 80 (2002) 1-21.
- SARTRE, Jean-Paul, *El existencialismo es un humanismo*, traducción de Victoria Prati de Fernández, Barcelona, Edhasa, 1989.
- SCIACCA, Michele Federico, *Historia de la filosofía*, traducción de Adolfo Muñoz Alonso y Juan José Ruiz Cuevas, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 4ª ed., 1962.
- *La filosofía, hoy*, traducción de Claudio Matons Rossi y Juan José Ruiz Cuevas, Barcelona, Editorial Luis Miracle, 3ª ed., 1961.
- SECKINGER, Donald y JOHANNA, Nel, *Dewey and Freud*, <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED379181.pdf> (consulta: 25/02/2015).
- SEGURA MUNGUÍA, Santiago, *Diccionario etimológico latino-español*, Madrid, Ediciones Generales Anaya, 1985.
- SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Antropología para inconformes: una antropología abierta al futuro*, 3ª ed. corregida, Madrid, Rialp, 2012.
- *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2013.
- «La filiación personal humana. Estudio acerca de si lo más radical de la antropología es ser hijo», *Caurinesia*, 1 (2006) 201-217.
- «Profesor de personas. Las dificultades educativas *radicales* y una propuesta de solución», *Estudios sobre educación*, 15 (2008) 123-138.
- SIDORKIN, Alexander M., «John Dewey: A Case of Educational Utopianism», *Philosophy of Education* (2009) 191-199.
- SKRUPSKELIS, Ignas K., «Some Oversights in Dewey's Cosmopolitanism», *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 45 (2009) 308-347.
- SEVILLA, María Paola, «Vocational-Technical Education in Chile and United States from a Historical and Comparative Perspective», *Calidad en la Educación*, 40 (2014) 297-317.
- SCHUTZ, Aaron, «Power and Trust in the Public Realm: John Dewey, Saul Alinsky, and the Limits of Progressive Democratic Education», *Educational Theory*, 61 (2011) 491-512.
- SHEEN, Fulton J., *Filosofía de la Religión. El impacto del conocimiento moderno sobre la religión*, Buenos Aires, Emecé, 1956.
- SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, New York, Garland Publishing, 1997.
- SOTÉS ELIZALDE, María Ángeles, URPÍ, Carme y MOLINOS TEJADA, María del Coro, «Diversidad, participación y calidad educativas: necesidades y posibilidades del Homeschooling», *Estudios sobre educación*, 22 (2012) 55-72.

- STEINER, George y LADJALI, Céline, *Elogio de la transmisión: maestro y alumno*, traducción de Gregorio Cantera, Madrid, Siruela, 2005.
- SWARTZ, Ronald y RICHMOND, Sheldon (eds.) *The Hazard Called Education by Joseph Agassi. Essays, Reviews, and Dialogues on Education from Forty-Five Years*, Boston, Sense Publishers, 2014.
- SZPUNAR, Giordana, *Idealismo e strumentalismo: continuità e discontinuità del pensiero di John Dewey*, Roma, Nuova Cultura, 2014.
- TAMÉS, María Adela, «Aproximación al pensamiento pedagógico del Beato Josemaría Escrivá de Balaguer», en OSPINA, Helena (dir.), *Memoria del Congreso Hispanoamericano 'Hacia una educación más humana: en torno al pensamiento de Josemaría Escrivá'*, San José de Costa Rica, Promesa, 2002.
- TANNER, Daniel, «Jean Piaget's Debt to John Dewey», *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 13 (2016) 6-25.
- TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, New York, Teachers College Press, 1997.
- TANZELLA-NITTI, Giuseppe, «Creation», en *Interdisciplinary Encyclopedia of Religion and Science*, www.inters.org, consultado el 6 de febrero de 2014.
- TAPIA VELASCO, Sergio, *Filosofía de la conversación. Claves para una teoría contemporánea sobre las relaciones interpersonales y el conocimiento humano a través de la interacción verbal*, Valencia, Edicep, 2014.
- TARRANT, Seaton Patrick y THIELE, Leslie Paul, «Practice Makes Pedagogy-John Dewey and Skills-Based Sustainability Education», *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17 (2016) 54-67.
- TEJERO, Eloy, *El evangelio de la casa y de la familia*, Pamplona, Eunsá, 2014.
- TORRALBA, José María, «Humanidades en Estados Unidos. Educación liberal Made in USA», *Nuestro Tiempo*, 679 (2013) 44-51.
- TRAYER MARTÍ, Joan, SALES CIGES, Auxiliadora y MOLINER GARCÍA, Odet, «Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2010) 97-119.
- URABAYEN, Julia, «Positivismo», en *Diccionario de Filosofía* (2010) 887-889.
- VAAEMONDE, Marta, *La igualdad de género como principio democrático: un estudio de John Dewey*, disponible en <http://www.unav.es/gep/TrabajoInvestigacionMartaVaamonde.pdf> (consulta: 12/08/2013).
- *La igualdad de género desde la perspectiva pragmática del John Dewey y su contribución al debate feminista contemporáneo*, pro manuscrito, Pamplona, 2013.
- VACCARO CARRIZO, Liliana, «Escuela efectiva y maestros creativos: ¿Apuesta realista?», *Pensamiento educativo*, 14 (1994) 107-122.
- VAELLO ORTOS, Juan, *Resolución de conflictos en el aula*, Madrid, Santillana, 2003.
- VALLE LÓPEZ, Ángela del, *La pedagogía de inspiración católica*, Madrid, Síntesis, 2000.
- VIGO, Alejandro, *Estudios aristotélicos*, Pamplona, Eunsá, 2006.
- VILADRICH, Pedro-Juan, *El modelo antropológico del matrimonio*, Madrid, Rialp, 2001.
- *La agonía del matrimonio legal*, 5ª ed., Pamplona, Eunsá, 2010.

- VIVES, Luis, *Diálogos sobre la educación*, traducción de Pedro Rodríguez Santidrián, Madrid, Alianza Editorial, 1987.
- VOPARIL, Christopher J., «A New Name for Some Old Ways of Teaching: Dewey, Learning Differences, and Liberal Education», *Education and Culture*, 24 (2008) 34-49.
- *La formación de la mujer cristiana*, traducción de Joaquín Beltrán Serra, Valencia, Ayuntamiento de Valencia, 1994.
- WESTBROOK, Robert B., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca, Cornell University Press, 1992.
- WHITE, Brian, «Scapegoat: John Dewey and the Character Education Crisis», *Journal of Moral Education*, 44 (2015) 127-144.
- WILSON, Patrick S., *Interest and Discipline in Education*, London, Routledge & Kegan Paul, 1974.
- WILSON, Terri S., «John Dewey, Interests, and Distinctive Schools of Choice», *Philosophy of Education* (2010) 228-236.
- WILSON, Terri S. y RYG, Matthew A., «Becoming Autonomous: Nonideal Theory and Educational Autonomy», *Educational Theory*, 65 (2015) 127-150.
- WINTER, Micha de, *Socialization and Civil Society*, translated by Murray Pearson, Boston, Sense Publishers, 2012.
- WISKE, Martha Stone, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*, 2ª reimpresión, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- YEPES, Ricardo y ARANGUREN, Javier, *Fundamentos de antropología: un ideal de la excelencia humana*, 6ª ed., 2ª reimpresión, Pamplona, Eunsa, 2009.
- ZAPPATORE, Tiziana, «Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonista della scuola», *Foro de Educación*, 14 (2016) 231-252.

La escuela como extensión de la familia en la obra escrita de John Dewey

1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUBSIDIARIA Y LA AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Dewey propuso en muchas ocasiones que las familias han de estar comprometidas deliberadamente en las actividades educativas de la escuela, así como que las comunidades –en sus distintos niveles de constitución– deben atender con especial interés al crecimiento de los niños¹.

En esta primera parte del sexto capítulo se abordará el planteamiento deweyano sobre el surgimiento de las escuelas, para luego hacer referencia al *hogar ideal* como imagen modélica para los centros educativos. En seguida, se tratarán tres figuras adicionales, importantes en los diversos escritos de Dewey sobre estos temas: la escuela como ampliación de la experiencia, como *centro social* y como extensión de la familia.

1.1. *La educación en la familia y en la sociedad política. El surgimiento de las escuelas*

John Dewey dictó una interesante conferencia en 1902 ante el Consejo Nacional de Educación, que fue publicada luego bajo el título *The School as a Social Centre* en la revista *The Elementary School Teacher*, y más tarde en un volumen de sus obras completas². En ella sostenía –siguiendo una exposición que con diversos matices se halla también en varios de sus libros, como por ejem-

¹ Cfr. SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, p. 183.

² DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, pp. 80-93.

plo en *Democracy and Education*— que en la historia de la educación se cumple lo que llamaba «el principio general de la evolución» (el desarrollo desde lo indiferenciado hacia la formación de órganos distintos), y conforme asimismo con el «principio de la división del trabajo».

Al comienzo no existía la escuela como una institución separada. Los procesos educativos eran llevados por el plan ordinario de la familia y de la vida comunitaria. Pero a medida que los objetivos que debían conseguirse con la educación se hicieron más numerosos y remotos, y los medios para alcanzarlos más especializados, fue necesario para la sociedad desarrollar una institución distinta. Solo así se pudo atender adecuadamente a esas especiales necesidades. De esta manera se desarrollaron las escuelas llevadas por las grandes organizaciones filosóficas de la Antigüedad (platónicos, estoicos, epicúreos, etc.), y luego vinieron las escuelas como una fase del trabajo de la Iglesia. Finalmente, con la creciente separación de la Iglesia y del Estado, este se afirmó a sí mismo como el apropiado fundador y sostenedor de las instituciones educativas; y se desarrolló el moderno tipo de escuela pública o al menos semipública³.

Dewey continuaba su exposición sosteniendo que, a su juicio, el traspaso de la función educadora desde el ámbito eclesiástico al estatal es sumamente adecuado, aunque un grupo no menor de la opinión pública lo considerase perjudicial para la sociedad. En cualquier caso, afirmaba, se trataba de un hecho, que se fue dando efectivamente de esa manera y que fue una fase más de la especialización o división del trabajo.

Sin embargo, con el desarrollo del Estado se fue llegando a una cada vez más clara distinción entre este y «la sociedad», entendiendo al Estado como la organización de recursos de la vida comunitaria a través de la maquinaria gubernamental de legislación y administración, y viendo a la Sociedad como un

menos definido y más libre juego de las fuerzas de la comunidad, que va adelante en el diario relacionarse y en el contacto entre los hombres en una infinita diversidad de formas, que no tienen nada que ver con la política o el Estado en un sentido institucional⁴.

Las primeras formas del Estado, continuaba Dewey, se constituyeron con una excesiva separación entre el cuerpo dirigente y el resto de la sociedad, en-

³ *Ibid.*, p. 81.

⁴ *Ibid.*, pp. 81-82.

tre los objetivos de la organización estatal y los de la ciudadanía corriente. Esta situación tuvo su consiguiente efecto en la educación, pues al depender ésta mayoritariamente del Estado se provocó una cierta segregación entre dos ámbitos: el de «la maquinaria de la administración de la escuela y la instrucción», por un lado, y el de «más libres, más variadas y más flexibles modalidades de interacción social». De esta manera, la escuela se dedicó durante mucho tiempo casi exclusivamente a la sola función de entregar formación intelectual a una minoría de mentes selectas, de modo que, incluso, cuando el «impulso democrático» irrumpió en la sociedad, se consiguió muy poco más: a lo más, añadir un nuevo elemento curricular.

Ahora bien, dado el dinamismo y contacto directo con la sociedad común que es propio de las escuelas, se ha ido logrando que el espectro de las finalidades de la educación sea más amplio. Dewey afirma que la limitada visión de «la escuela como algo aislado, solamente relacionado con el Estado» fue evolucionando hacia «la escuela como un asunto profundamente social, en contacto con todos los aspectos del flujo de la vida comunitaria».

En una fase menos desarrollada, la educación que el Estado proveía tenía el estrecho horizonte de ser una «preparación para la ciudadanía», donde por ciudadanía se entendía una participación en lo estrictamente estatal, desvinculado del amplio espectro de la sociedad en general: «ser capaz de votar inteligentemente, tomar parte según las posibilidades de cada uno en la legislación y en la administración pública».

Dewey continuaba su conferencia al Consejo Nacional de Educación haciendo ver que en esos años se asistía a un «despertar de la vida comunitaria»,

que ha descubierto que las instituciones y los asuntos estatales representan solo una pequeña parte de los objetivos y de los difíciles problemas de la vida, y que incluso esa fracción no puede ser adecuadamente enfrentada sino a la luz de un amplio espectro de consideraciones domésticas, económicas y científicas, bastante excluidas de la concepción estatal de la ciudadanía⁵.

Aun a riesgo de reiterar algo ya referido, conviene tener en cuenta el contexto histórico de esos años. A los interrogantes generales de la época, cuestionando el planteamiento político típicamente moderno, se unían los desafíos que las migraciones urbanas y la industrialización llevaban consigo.

⁵ *Ibid.*, p. 82.

Involucrado de lleno en la reflexión y búsqueda de soluciones a estas inquietudes sociales, Dewey sostenía que

nos encontramos con que nuestros problemas políticos envuelven cuestiones raciales, cuestiones sobre la asimilación de diversos tipos de lenguajes y costumbres; encontramos que las más serias cuestiones políticas se generan a partir de cambios y ajustes industriales y comerciales; nos encontramos con que los más álgidos problemas políticos no pueden ser resueltos a través de especiales medidas legislativas o de la actividad ejecutiva, sino solamente mediante la promoción de simpatías comunes y una común comprensión⁶.

La evolución de la sociedad y sus problemas reales requerían que dicha promoción de la vida comunitaria se efectuase reflexivamente, con una correspondiente evolución de la actividad educativa en el ámbito público. Dewey aplaudía la disminución de aislamiento entre el Estado y la sociedad común, «entre el gobierno y las instituciones de la familia, la vida de los negocios, etc.», gracias a una ampliación del término «ciudadanía», hasta englobar «todas las relaciones de todos tipos que están involucradas en la pertenencia a una comunidad». Dicha ampliación, proseguía, necesariamente tendrá como consecuencia

el desarrollo del sentido de algo ausente en el tipo más común de educación, algo que ha estado faltando en la labor de las escuelas. (...) El sentir que la escuela no está haciendo todo lo que debe cuando simplemente da instrucción durante el día a un cierto número de niños de diferentes edades; el requerimiento de que debiera asumir como objetivo un rango más amplio de actividades, que tengan un efecto educativo sobre los miembros adultos de la comunidad; tiene su base justamente aquí: estamos sintiendo por doquier la unidad orgánica de los diferentes modos de la vida social, con la consiguiente demanda de que la escuela esté más ampliamente relacionada, de que debiera recibir desde más ámbitos y de que habría de dar en más direcciones⁷.

Estos pasajes de Dewey proponen una historia de la educación quizá excesivamente esquemática, con diversas lagunas. Ganaría mucho si se viera complementada con una serie de puntos que han sido clave en la cultura de la

⁶ *Ibid.*, p. 82.

⁷ *Ibid.*, p. 83.

que tenemos registro. Como es claro, el itinerario descrito por Dewey se centra casi exclusivamente en el ámbito europeo⁸. No atiende tampoco, dentro del ámbito grecolatino sino muy fugazmente a la amplia y fundante labor educativa y civilizadora de los monasterios en el ámbito mediterráneo y del resto de Europa durante casi mil años. Ni al desarrollo de escuelas y universidades ya entrados en el segundo milenio de la cristiandad, ni al inmenso influjo que durante la última mitad del mismo periodo se han impulsado gracias a la operatividad de la caridad cristiana.

En efecto, hay un amplio margen de mejora en diversos aspectos del análisis deweyano, pues dar un salto desde las escuelas carolingias hasta las escuelas de los estados absolutos, si puede expresarse en estos términos lo que va describiendo Dewey, parece otro exceso de simplificación. Igualmente, el acotar «el trabajo de la Iglesia» (bien entendido que Dewey no termina de precisar qué entiende por «la iglesia» [*church*], si la Iglesia Católica, el cristianismo en general, la organización eclesiástica en Roma, las comunidades cristianas protestantes, etc.) a una edad pretérita ya cerrada parece muy inadecuado. No parece razonable dejar de dar cuenta de la labor educativa que se ha desarrollado ininterrumpidamente, con un influjo tan profundo y extendido, en todos los continentes y con una presencia actual evidente, tanto cuando Dewey dictaba su conferencia como hoy, ya bien entrados en el siglo XXI⁹.

⁸ Omitiendo otras tradiciones, como las bien conocidas de Mesopotamia, Egipto, Israel, China, India, la cultura árabe, las culturas americanas precolombinas, etc.

⁹ Es más, en un punto que para la filosofía deweyana es fundamental, la labor educativa de las instituciones cristianas históricamente ha sido esencial para que la cultura llegara más allá de los núcleos de poder en las distintas sociedades y en todas las épocas. No solamente en la educación, sino también en la asistencia sanitaria (hospitales), en la pacificación social (mediación en conflictos, propuesta de estatutos y leyes generales, contribución a la reconciliación de facciones opuestas, etc.) y en la promoción de la cooperación económica y productiva (calendarios comunes, mercados, etc.), entre otros. Pero en el tema específico de que ahora se trata, el aporte educativo del cristianismo fue fundador de Europa, Oceanía y de la América de los últimos seis siglos, por no referirnos a sensibles avances en África y Asia. De hecho, además de fundador, ha sido sustentador y una fuerza actualmente vivificante. No solo como impulsor mediato, dando educación a grupos dirigentes, sino abriendo brecha e irradiando la cultura en todas las clases sociales. Ha sido y es una labor posible solamente gracias a la lógica del don (cfr. BENEDICTO XVI, *Caritas in Veritate*, especialmente en el tercer capítulo del documento, disponible en http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_benxvi_enc_20090629_caritas-in-veritat_e_sp.html [última visita: 02/12/2014]), a la gratuidad benefactora propia del cristianismo. El noble afán de muchos estados modernos por dar educación a todos los ciudadanos tiene sus raíces culturales e históricas en la labor benéfica de la Iglesia.

Desde la filosofía política, Alfredo Cruz explica con claridad el aporte que supone la existencia de instituciones en la sociedad política a la luz del planteamiento aristotélico. Así, comenta que

lo que compone y caracteriza la vida de una *polis* son aquellas acciones o actividades que pueden realizarse en ella sin necesidad de una energía extraordinaria, de un esfuerzo insostenible. Estas acciones son aquellas para las que está facultada una *polis* mediante sus instituciones, y por esto podemos decir que la naturaleza –o el carácter– de una *polis* consiste en el cuerpo de instituciones de que está dotada. Las instituciones son los principios activos de las acciones que podemos encontrar presentes de manera ordinaria en el seno de una *polis*. En consecuencia –recordando lo dicho anteriormente–, la excelencia que es posible alcanzar en una *polis* es aquella que corresponde a las acciones institucionales presentes en ella¹⁰.

Más adelante, siguiendo un razonamiento que concuerda con lo que Dewey explica sobre el origen de las escuelas (según se apuntó en el inicio del quinto capítulo), añade que

la creación de instituciones diferentes para la actividad laboral, educativa, judicial, etc., que sitúa estas actividades fuera del ámbito familiar, es posible en virtud de la *polis*. Dentro de la *polis*, y mediante esas nuevas instituciones, la familia es descargada de ciertas actividades o funciones y es, de este modo, redefinida correlativamente a la definición de aquellas instituciones¹¹.

1.2. *El hogar ideal deweyano como ámbito educativo originario*

Con todo, la sintética exposición deweyana de 1902 tiene el mérito de centrar la atención sobre el problema de la lamentable reducción que provoca en la sociedad una excesiva estatalización de la educación. Su noción de la democracia como *activa participación de todos en la vida social* se traduce en el reclamo de buscar la participación y la iniciativa *de todos*: abrir los más amplios espacios a la libertad de los particulares, de las familias y las asociaciones ciudadanas.

¹⁰ CRUZ PRADOS, Alfredo, *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*, 2ª ed., Pamplona, Eunsa, 2006, p. 242.

¹¹ *Ibid.*, pp. 244-245.

Su aprecio por la subsidiariedad es evidente, y sumamente valioso. La promoción de la escuela pública tiene el sentido de favorecer la educación en ámbitos de la población que no son capaces de procurársela a sí mismos, y que tampoco la reciben de otras entidades privadas; en ningún caso una minusvaloración o confrontación con la libre institución de centros de enseñanza, impulsados y sostenidos por sujetos o asociaciones privadas¹². Frente a los planteamientos nacionalistas, totalitarios y dictatoriales que proliferaban a inicios del siglo XX –y no cesan aun en el XXI–, la propuesta deweyana respeta la dignidad de cada persona, promueve su desarrollo y su libre actuación, teje un entramado social flexible a la vez que consistente, reconoce la justa medida de la autoridad pública y su necesaria organización de medios, e invita a tener una comprensión optimista y sencilla de la vida comunitaria.

La propuesta deweyana no se traduce solamente en términos de la organización institucional, sino que abarca también importantes dimensiones típicamente pedagógicas: la vida del grupo dentro del aula de clases, la planificación del currículo de las materias, y la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes. Y no parece sorprendente, pues la idea deweyana de fondo sobre el hombre y la sociedad guarda la debida correspondencia con la que tiene sobre la educación: es la misma matriz antropológica, de filosofía política y de la educación.

El alcance que da a la interacción de la escuela en la vida social reconoce y reclama naturalmente la participación de lo que efectivamente se da en el ámbito educacional: por supuesto que interesa la colaboración estatal en la labor formativa, pero es necesario no obviar el aporte de otros sectores; un aporte que, en el caso de la familia, es un verdadero protagonismo¹³. En efecto, la comunidad originaria –con todo el peso que tiene el concepto de *comunidad* en la reflexión deweyana– no es el Estado, sino la familia¹⁴.

En efecto, para Dewey si bien el hombre tiene un modo de ser radicalmente único en el mundo –su ser personal, entendido a la luz de su índole

¹² Cfr. JORDAN, Susanne Plum, *Parents Choosing Independent Education: Personal Advantage or a Moral Alternative*, Greensboro, 2007.

¹³ Es interesante un alcance a lo que señalaba Kant, hablando sobre establecimientos educacionales públicos: «El fin de tales institutos públicos es el perfeccionamiento de la educación doméstica. Cesarían sus gastos si estuvieran bien educados los padres o los que les ayudan en la educación. En ellos se debe hacer ensayos y educar individuos, y así crearán una buena educación doméstica», KANT, Immanuel, *Pedagogía*, p. 41.

¹⁴ Cfr. SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 30. El uso de cursivas es así en el original.

racional–, logra desarrollar ese modo de ser hacia su plenitud solamente a partir de la vida familiar. Con una formulación sintética, aunque necesitada de bastantes matices, *el hombre aprende a ser persona en la familia*. Algunos años más tarde, en la segunda edición de *Ethics*, publicada en 1932, señalaba que

mirar al matrimonio y la familia desde el punto de vista social requiere que consideremos también la parte que tiene en la estructura social. En gran medida, la sociedad hace de la vida humana lo que es a través del lenguaje, la tradición, el auxilio mutuo y una variada estimulación. Y de todas sus agrupaciones, el parentesco y la familia han sido el tejido más firme e influyente. Los hallazgos de la antropología muestran flexibilidad de forma, con énfasis ahora en el padre, ahora en la madre; muestran, en cualquier caso, el persistente, constante poder de la institución en la que cada uno ha nacido y en la cual ha recibido sus primeras impresiones. Los impulsos biológicos conducen hacia los sentimientos. Si el comercio reclama la sagacidad y el gobierno enseña la justicia, es el parentesco y la familia lo que desarrolla la simpatía y la benevolencia¹⁵.

Como explica Alberto Hurtado, Dewey distingue en el proceso educativo

dos aspectos, uno formal y otro informal. El primero resulta del hecho de que se dedica exclusivamente a la enseñanza un tiempo especial, instituciones y hombres; esta situación es una consecuencia necesaria de la complicación de la vida social. Una institución como la escuela fue desconocida por pueblos de civilización primitiva que jamás habrían concebido dedicar a la enseñanza un período de vida. El aspecto informal es la consecuencia de la vida en sociedad. Ejerce una influencia incomparable en toda la vida del niño¹⁶.

Según Dewey, la familia es la más importante estructura social, la más importante *escuela de humanidad*,

porque un ser humano no es por otra cosa tan eminentemente humano y valiosamente individual sino por el hecho de que es una persona, en un modo tal que forja su personalidad a través de un grupo personal, y no en una relación impersonal. Es que lo personal es evocado por relaciones perso-

¹⁵ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 455.

¹⁶ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 116.

nales. Las influencias culturales, el arte y la poesía encuentran por un lado fuentes emocionales en el amor; por otro, consiguen refinar y enriquecer las influencias de las pasiones y de los padres. La religión ha encontrado en el padre y la madre símbolos de ternura y cariño que no conoce olvidos, otorgando a su vez una sacralidad adicional a los vínculos humanos. El antropólogo Malinowski, al concluir una investigación sobre la paternidad desde un punto de vista funcional, dice: 'las instituciones del matrimonio y la familia son indispensables'¹⁷.

En el quinto capítulo se pudo constatar la categoría de educadores primarios que Dewey concedió a los padres en su obra escrita. Vale la pena volver ahora sobre esta idea para dar un paso más, señalando que el hogar de familia es el *ámbito educativo originario*, la institución educadora de base. La escuela es, en el pensamiento deweyano, como una *extensión de la familia*: es una institución que las sociedades, a partir de un cierto grado de desarrollo, pueden poner al alcance de las familias, para colaborar en la educación de los nuevos integrantes de la comunidad política. Dicha cooperación es posterior a la acción educativa familiar, tanto en el tiempo como en la radicalidad de sus contenidos.

En 1932, Dewey se planteaba la cuestión de si los conocimientos científicos, la pericia técnica y la experiencia específica de ciertos profesionales podrían ser más adecuados que la presencia y los cuidados de los padres, respecto de la educación de los niños.

¿Necesitan los niños a los padres? Ya que incluso los padres necesitan niños para hacer plena su vida y para tener objetos en los que el afecto encuentre su expresión adecuada, puede parecer que la familia es a fin de cuentas menos competente que la sociedad para criar a los niños. Hay un general asentimiento en que es prudente retirar a los niños del hogar en al menos parte de su educación, después de que han alcanzado cierta edad. El ambiente del hogar es demasiado estrecho, demasiado fuertemente personal y emocional¹⁸. En la escuela, es probable que el niño se encuentre mejor y

¹⁷ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 455.

¹⁸ Es interesante recoger aquí lo que sostenía Kant: «Pero, ¿en qué puede aventajar la educación privada a la pública o ésta a aquella? Parece ser más ventajosa, en general, la educación pública que la privada, no solo desde el punto de vista de la habilidad, sino también por lo que se refiere al carácter del ciudadano. Es muy frecuente que la educación doméstica no solamente no corrija las faltas de la familia, sino que las aumente», KANT, Immanuel, *Pedagogía*, p. 42.

que sea mejor enseñado por expertos que la sociedad puede proporcionar sin dificultad. Por eso, la pregunta: ¿no será ese mismo principio aplicable a la infancia y temprana juventud? ¿No podrán equipos de médicos, enfermeras y maestras de guarderías obtener mejores resultados que los de las actuales más o menos azarosas prácticas de alimentación y formación de hábitos, a cargo del ignorante cuidado –o falta de cuidado– de los padres?¹⁹

Dewey elenca los principales argumentos que se daban entonces a favor de confiar la entera formación de la niñez y la juventud a expertos con la más avanzada preparación científica del momento, a costa de privar a los niños y a sus padres de la normal interacción familiar. El debate sigue abierto y no parece que vaya a zanjarse nunca, pues la determinación de qué combinación de medios pedagógicos es la más oportuna para cada sociedad, cultura y época no parece determinable a priori: la inserción de las familias en la sociedad política, las condiciones técnicas y materiales, las circunstancias sociales, etcétera, no son fijas como la temperatura a la que hierve el agua a nivel del mar. La decisión prudencial es siempre necesaria. Con todo, un punto es especialmente claro en la filosofía de la educación deweyana: los padres son necesarios, pues dan un cariño *personal*. En este sentido, son absolutamente irremplazables por expertos.

En respuesta a estas preguntas se debe estar de acuerdo en que hay una buena cuota de ignorancia por parte de los padres en lo relativo al cuidado de los cuerpos de los niños, y todavía mayor ignorancia respecto del cuidado apropiado de sus mentes y especialmente de sus costumbres. Y, no obstante, no se sigue lógicamente que el cuidado impersonal de unos expertos vaya a ser mejor en términos de conjunto. En estos últimos años se ha visto una amplia difusión entre los padres del conocimiento sobre el modo más apropiado de alimentar a los niños. Esto es un estímulo para buscar un mejoramiento similar en el conocimiento de líneas más difíciles, como son el comportamiento y la educación moral. La mejor opinión científica hasta ahora es que el niño pequeño que está al cuidado impersonal de una institución pierde algo vital, a saber, que alguien lo ame.

Concediendo que un ambiente exclusivamente familiar es demasiado fuertemente personal y emocional, todavía sabemos demasiado poco sobre las condiciones de un equilibrio normal entre lo íntimamente personal, por

¹⁹ DEWEY, John y TUFTS, James H., *Ethics* (1932), LW 7, p. 456.

un lado, y lo general, social e impersonal, por otro, como para justificar el entero abandono de aquello. Si el niño que vive demasiado exclusivamente en el ambiente familiar puede convertirse en ‘introvertido’, es bastante probable que el niño que no tiene relaciones específicas y personales de simpatía y afecto pueda ser tan exclusivamente ‘extrovertido’, hasta la falta de valiosos elementos de talento y carácter. ‘No tienen ninguna interioridad’, como lo formuló una enfermera que trabaja en una institución que vela excepcionalmente bien por el bienestar físico y mental de los niños, hablando de los que tiene a su cuidado²⁰.

Como han puesto de relieve Aurora Bernal y otros, la familia es el *ámbito educativo originario*²¹. Dos importantes comentadores de la obra deweyana, Simpson y Jackson, sostienen que el hogar ideal –al que cada familia debe aspirar– es un verdadero ambiente de aprendizaje, que educa al niño. Lo hace con anterioridad a la educación que recibe en la escuela, en un sentido no solo temporal, sino también ontológico. Durante los años de escolaridad, familia y escuela han de ir a la par. La contribución educativa del hogar familiar incide extraordinariamente, trascendiendo el trabajo de las horas en las aulas, pues la vida familiar es más comprehensiva²².

No significa esto que la formación que se imparte en los centros escolares sea de escasa relevancia; al contrario: su necesidad es imperiosa. Como para Aristóteles la polis es una sociedad natural junto a la familia –al mismo tiempo que es una entidad más amplia, necesaria para la plena actualización de las capacidades del hombre–, para Dewey la escuela es una instancia educativa que surge necesariamente en las sociedades más evolucionadas, al tiempo que respeta la identidad y el dinamismo propios de la educación familiar.

En el pensamiento deweyano, la familia tiene una identidad y una misión irremplazable. Es, por supuesto, la instancia en la que tiene su origen la vida de las personas; pero es asimismo el ámbito educativo donde se comienza a desplegar el crecimiento sensorial, afectivo, intelectual y volitivo del hombre. Un desarrollo unitario, consistente: caracterizado por la *unidad de la vida*, de modo que el crecimiento que tiene lugar en el contexto familiar será tanto

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Cfr. BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.

²² Cfr. SIMPSON, Douglas J. y JACKSON, Michael J. B., *Educational Reform: A Deweyan Perspective*, New York, Garland Publishing, 1997, p. 167.

más eficaz cuanto mayor sea esa unidad de vida. La ayuda que recibe ese crecimiento en la familia tiene una importancia inmensa, a la vez que el impulso que recibirá más adelante gracias a la escuela y al resto de la sociedad política podrá significar un complemento sumamente enriquecedor.

1.3. *La escuela como ampliación de la experiencia*

En *Democracy and Education*, Dewey sostiene que la escuela ayuda a la ampliación de la experiencia del educando, siempre en continuidad con aquello que se ha recibido y se recibe paralelamente en la familia, de modo que

es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. Palabras tales como «sociedad» y «comunidad» se prestan a malas interpretaciones, pues tienden a hacernos pensar que existe una cosa singular correspondiente a la palabra particular. En realidad, una sociedad moderna equivale a muchas sociedades más o menos conectadas. Cada casa con el círculo inmediato de amistades, constituye una sociedad; la aldea o el grupo de compañeros de juego de una calle es una comunidad; cada grupo de negocios, cada club es otra. (...) Dentro de la ciudad moderna, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y de control más diversas de las que existían en todo un continente en una época anterior²³.

El hogar es para Dewey como un núcleo original de vida personal, de experiencia activa original, de encuentro con otras personas (sociabilidad), de transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, de formación del carácter. La escuela es una institución complementaria, de suma importancia para conseguir un despliegue más acabado de las capacidades de los educandos. Así, en las conferencias que dictó a la Asociación de Padres de la Escuela Laboratorio,

²³ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 24-25. Sobre el impacto educativo de la vida en las ciudades, son especialmente interesantes las páginas 43-45 del estudio de MOLINA, Susana, «La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo», en *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 39-56.

recogidas más tarde en *The School and Society*, exponía su visión tanto del carácter fundamental de la educación familiar como de la necesidad del aporte de la escuela. La relación entre ambas instituciones es tan estrecha, que Dewey no tiene problema en plantear que la escuela ha de inspirarse en el estilo de comunidad que caracteriza a la familia. Así, al momento de proponer los rasgos de una buena escuela y de unos buenos profesores, afirma que

[se puede tomar] como ejemplo el hogar ideal, en el que el padre es lo bastante inteligente como para reconocer lo que es mejor para el niño (...). Ahora bien, organizando y generalizando todo esto tendríamos la escuela ideal. No hay en ello misterio ni maravilloso descubrimiento alguno de una teoría pedagógica o educativa. Se trata simplemente de hacer sistemáticamente y de un modo amplio lo que por varias razones puede ser hecho en las casas, solo que de un modo relativamente más pobre y azaroso. En primer lugar, el ideal doméstico ha de ampliarse. El niño debe ponerse en contacto con más gente y con más niños para que pueda darse la más fresca y rica vida social. Además, las ocupaciones y las relaciones que envuelven el hogar no están especialmente seleccionadas en vistas al crecimiento del niño; el principal objeto perseguido es otro, y lo que los niños puedan obtener será puramente incidental. De ahí la necesidad de la escuela. En ella tienen su centro todos los medios necesarios para el desenvolvimiento del niño. ¿El conocimiento? Ciertamente, pero antes el vivir y el conocimiento a través de las relaciones con la vida. Cuando consideramos la vida del niño centrada y organizada de este modo, no se nos podrá ocurrir que lo esencial en él sea el escuchar; todo lo contrario²⁴.

Son numerosos, pues, los textos en que se percibe cómo entiende Dewey la relación entre las familias y las escuelas. Ya ha habido otros momentos en los que se ha hecho referencia a la noción del «hogar ideal» para Dewey, especialmente en cuanto a la «organización» del hogar como modelo para la escuela²⁵ y a «los padres» como educadores de primera importancia²⁶. Parece oportuno volver ahora sobre esta fecunda inspiración deweyana, a propósito de un texto bastante posterior, recogido en *Experience and Education*. Junto a su visión de la ayuda educativa que prestan unos padres sensatos, acude a la imagen aún más

²⁴ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 23-24.

²⁵ Cfr. 3.1.

²⁶ Cfr. 5.1.

específica de una madre diligente, prudente y activa. Es también un pasaje en el que Dewey intenta caracterizar cómo ha de entenderse la actividad educativa; nuevamente, ve la familia como institución educadora de primer orden, secundada y potenciada por la escuela. Padres y profesores trabajan a la par, procurando poner en el centro el crecimiento del chico.

Permítaseme explicar esto con el caso de un niño pequeño. Sus necesidades de alimento, reposo y actividad son ciertamente primarias y decisivas, en cierto sentido. Debe ofrecérsele alimento; deben tomarse medidas para un sueño confortable, etc. Pero estos hechos no significan que los padres deban alimentar al niño pequeño en cualquier momento que éste lllore o se enfade, que no deba haber un programa de horas regulares para la alimentación, el sueño, etc. La madre discreta tiene en cuenta las necesidades de su pequeño, pero no las satisface de un modo que la descarguen de su propia responsabilidad de regular las condiciones objetivas en que debe hacerlo. Y, si es una madre discreta en este sentido, recogerá las pasadas experiencias de los expertos –así como las suyas propias–, por la luz que arrojan sobre cuáles generalmente facilitan más el desarrollo normal de los niños. En vez de subordinar esas condiciones a la condición inmediata del niño pequeño, las ordena definitivamente, de modo que pueda producirse un género particular de *interacción* con esos estados internos inmediatos²⁷.

Asimismo, en cuanto a la convivencia y el comportamiento de los chicos, Dewey tiene una comprensión unitaria de la actividad educativa para los dos ámbitos de los que venimos hablando. En efecto, también en lo que se refiere a la disciplina y al ejercicio de la autoridad otorga la ya conocida relevancia a la participación en una actividad común, tanto dentro de las aulas como en la vida del hogar:

No digo con esto que no haya ocasiones en que la autoridad del padre, por ejemplo, no tenga que intervenir y ejercer de modo evidente un control directo. Pero también digo que el número de estas ocasiones es pequeño, en comparación con el número de aquellas en que el control se ejerce por las situaciones en que todos toman parte. Y, lo que es más importante, la autoridad en cuestión, cuando se ejerce en una casa bien tenida o en otro grupo

²⁷ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, pp. 23-24. El uso de letra cursiva es así en el original.

comunitario, no es una manifestación de la voluntad meramente personal; el padre o el maestro la ejercen como representantes o agentes de los intereses del grupo como un todo. Con respecto al primer punto, en una escuela bien dirigida la principal seguridad para su control y el de los individuos está en las actividades realizadas en y sobre las situaciones en que se basan las actividades. El maestro reduce a un mínimo las ocasiones en que ha de ejercer su autoridad de un modo personal. Cuando es necesario hablar y actuar firmemente lo hace en atención a los intereses del grupo, no como una exhibición de poder personal. Esta es la diferencia que existe entre la acción que es arbitraria y la que es acertada y justa²⁸.

«La escuela no es el lugar donde el niño vive»²⁹ si el centro educativo en cuestión es como la «escuela tradicional», pues allí prevalece la pasividad, la vida es esencialmente actividad, según se trató en el primer capítulo. En cambio, el hogar sí lo es: es un ámbito generador de vida y un lugar donde la actividad se despliega naturalmente. La idea de fondo –en sintonía con los principios de «experiencia» y «continuidad», además de su insistencia en la eficacia del *learning by doing*– es que el hogar es el lugar primario de la educación y que una buena escuela seguirá su mismo patrón: procurar el crecimiento de cada uno, poniendo al niño en el centro de la atención. Así, desde un nuevo punto de vista, se refuerza la convicción de que la escuela ha de ser una extensión –si bien con un objetivo y unos medios peculiares y específicos, que le dan su particular perfil– del hogar, de sus formas y propósitos.

En efecto, sostiene Dewey,

en el momento en que los niños ‘hacen’ se individualizan, cesan de ser una masa y se convierten en esos seres intensamente distintos que contemplamos fuera de la escuela [tradicional]: en el hogar, en la familia, en el campo de juego y en la vecindad que nos rodea. (...)

Puedo haber exagerado algo para poner de relieve las bases típicas de la antigua educación: la pasividad de su actitud, su mecánico manejo del niño y su uniformidad de programas y métodos. Puede resumirse bajo la afirmación de que el centro de gravedad cae fuera del niño. Está en el maestro, en el libro de texto, en cualquiera y en cualquier parte, excepto en los instintos y actividades inmediatas del niño mismo. Sobre esas bases poco hay que

²⁸ *Ibid.*, pp. 33-34.

²⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 23.

decir acerca de la *vida* del niño. Puede decirse mucho acerca del estudio del niño, pero la escuela [tradicional, pasiva] no es el lugar donde el niño *vive*. Ahora bien, el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad. Es un cambio, una revolución, muy semejante a la introducida por Copérnico³⁰.

Es grande el impulso que recibe la actividad educativa cuando se la entiende desde esta perspectiva. Tener presente la unidad de la realidad, la unidad de la experiencia y de la vida de las personas permite plantear unitariamente la vida del centro escolar. Así, se minimiza lo que Dewey denunciaba en *The School and Society* como un «despilfarro en la educación»: buscando positivamente la unidad de las experiencias de los educandos, así como de las personas involucradas en la labor formativa y sus esfuerzos (entre padres, profesores y directivos de la escuela, por ejemplo).

Tanto para la efectividad del currículo de las materias como para la formación moral de cada persona, en el pensamiento deweyano es medular tener la unidad como algo esencial de las diversas facetas familiares y escolares, como un objetivo que no puede desatenderse en el crecimiento en el que consiste toda verdadera educación. En *Ethical Principles Underlying Education* (1897) –un interesante artículo publicado durante aquellos años de trabajo en Chicago, anterior incluso a *My Pedagogic Creed* y a *The School and Society*–, Dewey hacía hincapié en la importancia de dicha unidad en la educación que se impartía en las escuelas con respecto a la formación del carácter. Una vez más, toma el ideal educativo original desde la experiencia de la vida familiar:

La mayor y más comúnmente lamentada separación en la escuela entre la educación moral y la intelectual, entre la información adquirida y el desenvolvimiento del carácter, es, simplemente, una expresión del fracaso para concebir y construir la escuela como una institución social con una vida y un valor social en sí misma. (...)

Los deberes, en otras palabras, son claramente deberes escolares, no deberes vitales. Si comparamos esto con el hogar bien ordenado, encontramos que los deberes y responsabilidades que el niño tiene que reconocer y asumir no pertenecen a la familia como una institución especializada y aislada, sino que proceden de la naturaleza de la vida social de la que la familia participa

³⁰ *Ibid.*, pp. 22-23. El uso de letra cursiva es así en el texto original.

y a la cual contribuye. El niño debe tener exactamente los mismos motivos para obrar rectamente y ser juzgado exactamente por las mismas normas en la escuela que el adulto en la más amplia vida social a la que pertenece. El interés por el bienestar de la comunidad, un interés que es tanto intelectual y práctico, como sentimental –un interés por percibir todo lo que se realiza por el orden y el progreso social y por poner en ejecución estos principios– es el último hábito ético, al cual deben ser referidos todos los hábitos escolares especiales, si es que han de estar animados por el soplo de la vida moral³¹.

1.4. *La escuela como centro social*

Ese interés por la vida común surge naturalmente a partir de la misma configuración de la realidad humana. La sociabilidad del hombre es una característica esencial de su modo de existir, que es radicalmente relacional, recibido originariamente de otras personas y por lo mismo constitutivamente abierto a la interacción con otros sujetos. A partir de esa vinculación natural que todos los hombres tienen con sus padres –una relación desde la que surgen también otros vínculos eventuales, como los de fraternidad, y grados de parentesco más o menos inmediatos–, la sociedad ampliamente considerada y sus diversas instituciones tienen una configuración interna marcada por la colaboración, por la búsqueda conjunta de un fin común.

La escuela es para Dewey como un *centro social*, según se ha adelantado al inicio de este capítulo. Esta categoría surge de su pensamiento democrático, de su convicción sobre la dignidad de cada persona humana, la índole social de los hombres y la necesidad de la cooperación para el crecimiento de todos: «podemos decir que la concepción de la escuela como un centro social surge a partir de nuestro entero movimiento democrático»³², manifestó en 1902.

En este mismo sentido, la educación que comienza en la familia y se continúa en la escuela es entendida por Dewey en un marco amplio. El contexto es unitario, abarcando todas las instancias de la vida individual y de la interacción social en las que participan las personas. Por ello, es interesante considerar atentamente el influjo de la comunidad sobre el individuo que se está desarrollando y la importancia de formar personas que contribuyan a la

³¹ DEWEY, John, *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, pp. 62-63.

³² DEWEY, John, *The School as a Social Centre*, MW 2, p. 92.

vida de la sociedad: la educación *de* la sociedad y la educación *para* la vida en la sociedad. Así, la ciudad es un espacio clave en Dewey, como ámbito en el que habitualmente se da la vida de los hombres a partir de la modernidad industrializada³³.

En uno de los primeros capítulos de *Democracy and Education* (titulado «La educación como función social»), Dewey pone de relieve la idea central que se trata de mostrar en esa sección: la escuela es una institución educativa que colabora subsidiariamente en la formación personal, que se imparte originariamente en las familias. Como toda verdadera educación, según el planteamiento deweyano, es una ayuda en el crecimiento del educando, mediante su propia e inteligente reconstrucción de la experiencia que adquiere, en un proceso continuo y unitario.

Como también Rafael Alvira ha hecho ver acertadamente³⁴, el ambiente que circunda a las personas es de suma importancia para su formación. En efecto, escribe Dewey,

el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias. Un niño que se desarrolla en una familia de músicos tendrá inevitablemente estimuladas musicalmente cualesquiera capacidades que posea, y relativamente estimuladas más que otros impulsos que pudieran haber sido despertados en otro ambiente. Si no adquiere interés por la música y una cierta competencia en ella, ‘quedará fuera’; será incapaz de participar en la vida del grupo al que pertenece. Son inevitables algunas formas de participación en la vida de aquellos con los que el individuo está relacionado; respecto a ellos, el ambiente social ejerce una influencia educativa o formativa inconsciente y aparte de todo propósito establecido³⁵.

Dada la evidente índole social del hombre, en el pensamiento educativo deweyano no puede obviarse el influjo formativo del ambiente (en sentido amplio: casa, barrio, escuela, etc.), tanto para bien como para mal. No sería

³³ Puede verse un interesante diagnóstico sobre las condiciones más apropiadas para que así sea en MOLINA, Susana, «La ciudad como agente educador: condiciones para su desarrollo», en *Estudios sobre educación*, 13 (2007) 39-56, pp. 43-46 y pp. 50-53.

³⁴ Cfr. ALVIRA, Rafael, «La sociedad civil como base de la educación y la educación como base de la sociedad civil», *Revista Española de Pedagogía*, 254 (2013) 147-154.

³⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 20.

correcto, sostiene, pensar que es algo propio de épocas antiguas, menos dotadas de los recursos científicos con los que hoy se cuenta. El hombre sigue siendo el mismo, por lo que la experiencia personal y el ámbito que nos rodea siguen siendo medulares: «aun en las sociedades de nuestro tiempo, aquella [la participación directa en las actividades de la comunidad más cercana] proporciona la formación básica hasta de la juventud más insistentemente sometida a la acción escolar»³⁶.

Las agrupaciones humanas, argumenta Dewey, influyen en la formación de las personas. Pone ejemplos de muy diverso tipo: un corrillo en medio de la calle, un club, un grupo de amigos, una banda de ladrones, los presos de una cárcel. «Cada uno de tales grupos ejerce una influencia formativa sobre las disposiciones activas de sus miembros»³⁷. Así también, por supuesto, la familia y la escuela.

Todo hombre necesita un entorno apropiado para poder vivir, un resguardo ante las inclemencias de la naturaleza, un hogar donde encontrar el calor y la luz de un fuego, que convoca también a otras personas. El primer fuego, el primer hogar, el primer ambiente es el de la familia, *el hogar* por antonomasia. Allí es donde se reciben nativamente cualidades y disposiciones, y donde se les comienza a dar forma, para que vayan desarrollándose paulatinamente, a lo largo de la vida. En efecto,

la constitución principal de las disposiciones está conformada, independientemente de la escuela, por tales influencias [la de las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes]. A lo más, lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es liberar las capacidades así formadas mediante su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido³⁸.

La relevancia de la escuela es innegable, pero a Dewey le interesa resaltar que debe prestarse atención al *humus* familiar si se quiere que la educación escolar sea eficaz. En conformidad con el *principio de la continuidad*, la propuesta deweyana procura no pasar por alto el ambiente familiar de cada uno, por disímiles que sean las historias de cada persona.

³⁶ *Ibid.*, p. 21.

³⁷ *Ibid.*, p. 25.

³⁸ *Ibid.*, p. 21.

Por eso,

puesto que esta ‘influencia inconsciente del ambiente’ es tan sutil y penetrante –afecta a todas las fibras del carácter y del espíritu–, puede valer la pena especificar unas cuantas direcciones en las que su efecto es más marcado. En primer lugar, los hábitos del lenguaje (...). En segundo lugar, los modales (...). En tercer lugar están el buen gusto y la apreciación estética³⁹.

Todo es formativo, puede inferir con razón quien reflexione sobre la educación. Todo deja huella, tanto en la familia como en la escuela: el que se le hable a un niño con cariño o sin él; el que los utensilios se dejen ordenados o no al terminar de usarlos; el que las actividades tengan un horario, el que haya aprecio por los libros, el que se festejen los cumpleaños y se preste atención a la enfermedad de los padres o de un amigo. Como experimentan a diario los padres y los profesores, cada detalle cuenta.

1.5. *La escuela como extensión de la familia*

Es natural que las familias aprovechen la oportunidad de que sus hijos complementen su formación acudiendo a centros escolares. Allí, explica Dewey, la sociedad pone a disposición de los hogares un ámbito en el que la interacción con personas que provienen de otras familias y contextos –junto a la dedicación de horas a seguir un currículo de materias académicas de mayor alcance– permite una expansión exponencial de la experiencia. En las escuelas, tal como en las familias,

el tipo de educación que adquiere el ser inmaduro se realiza controlando el ambiente en que actúa, y por tanto piensa y siente. Nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente, por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es casual en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo. Un hogar inteligente difiere de uno no inteligente principalmente en el hecho de que

³⁹ *Ibid.*, pp. 21-22.

los hábitos de vida y de trato que prevalecen en aquel son escogidos o al menos matizados por la idea de su efecto sobre el desarrollo de los niños. Pero las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros⁴⁰.

Pero, cuando junto a todos los beneficios de la apertura familiar hacia la escuela se percibe también que el hijo se desenvolverá en un ambiente «menos protegido», ¿valdrá la pena exponerlo a los problemas y peligros que hay fuera del hogar?

Hay a veces un cierto paralelo entre las prevenciones que las familias tienen sobre las escuelas y aquellas que hay desde estas a la sociedad en general. En efecto, tanto la familia como la escuela pueden entenderse a sí mismas como ámbitos formativos de la persona en los que los chicos se hayan mejor atendidos y más al amparo de ambientes sobre los que no se tiene tanto control y en los que muchas veces se ven diversas condiciones hostiles (malas influencias, ocasiones peligrosas, etc.). Una cierta prevención en los educadores es natural; si les conduce a educar para el mundo real, con *realismo*, hacen bien. Si les lleva a dejarse dominar por la desconfianza y el miedo, hacen mal. Dewey es enfático: el aislamiento no es la solución.

Sin desconocer ni minimizar el daño de los malos ambientes en la formación de las personas, el planteamiento deweyano invita a tener una comprensión unitaria de la vida familiar, escolar y social. Dewey busca integrar inteligentemente las oportunidades positivas que la ampliación de la experiencia trae consigo (v.gr., de la familia a la escuela, de la escuela a la vida social en general), evitando que la presencia de los peligros lleve a la reclusión, a tener lo que podría llamarse una *mentalidad de invernadero*⁴¹.

Dewey entiende la familia y la escuela de un modo en que la gran influencia que ejerce el ambiente social más amplio –la escuela respecto de la familia, otras personas e instituciones, la moralidad pública– es no solamente un factor ineludible, sino el ámbito al que naturalmente se tiende y el escenario donde en definitiva se representa la historia de la vida de cada

⁴⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁴¹ En este sentido, resulta interesante CASTILLO CEBALLOS, Gerardo, «Educación de la libertad y de la afectividad», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, Madrid, Rialp, 2005.

uno. Por eso, por ejemplo, la escuela no ha de buscar ser un ámbito aislado, hermético a todo lo que provenga del ambiente social –dada la presencia en él de ciertos elementos perniciosos– sino que está precisamente para dar un ambiente adecuado:

Es bastante cierto que las malas instituciones y costumbres actúan casi automáticamente dando una educación equivocada, que la cuidadosa educación escolar no alcanza a contrarrestar. Pero la conclusión no es educar aparte del ambiente, sino ofrecer un ambiente en el que puedan dedicarse a usos mejores las capacidades congénitas⁴².

Evidentemente, ha de hacerse con sentido común: el que Dewey espera de todo padre sensato, de toda madre discreta, de todo profesor competente; con prudencia educativa, en definitiva. Las personas viven el mundo real, de modo que evitar a los educandos los esfuerzos, sinsabores y desafíos normales puede hacerse con la buena intención de que no sufran dolor ni daño alguno, pero se hace con poco tino. Es tan poco sensato dejar totalmente desamparado a un niño como evitarle toda exigencia, tan desaconsejable tratarlo sin afecto como consentir cada uno de sus caprichos, tan torpe desentenderse totalmente de qué amigos tiene un hijo adolescente como pretender un control sin fisuras. Así como es difícil ver como oportunidades las contrariedades en la propia vida –cuando muchas veces en realidad lo son–, verlas como tales en la vida de las personas a las que queremos mucho no suele ser fácil; se requiere una integración delicada y armoniosa de lo afectivo en lo racional, donde la dimensión intelectual rija el actuar: prudencia, en una palabra.

Dewey encarece con fuerza la importancia de que la comunidad educativa sea *vida ampliada*, *vida en común*, de evitar el aislamiento:

El aislamiento y la exclusividad de un grupo o un círculo restringido ponen de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga ‘sus intereses propios’, que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan unas de otras; a las familias que se recluyen en sus preocupa-

⁴² DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 125.

ciones domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos⁴³.

Alberto Hurtado, ilustra este aspecto del pensamiento deweyano acudiendo a una anécdota:

Cuando Dewey visitaba la ciudad de Moline, hace algunos años, el inspector le contó que encontraba cada año muchos niños que estaban sorprendidos de aprender que el Missisipi de su libro de texto tenía algo que ver con el río que circulaba frente a sus casas.

¡Qué prueba más evidente de la falta de contacto que puede a veces existir entre la escuela y la vida!

Otro punto sobre el cual Dewey insiste es el deber de la escuela de permanecer en contacto con los cambios sociales, para no estabilizarse y continuar dando a los niños una enseñanza puramente formalista que no posee otra razón de ser que el hecho de que se le enseñaba antes⁴⁴.

Una manifestación de ese sentido común, apunta Dewey, será que exista una disposición de apertura de las familias entre sí, de cada una de ellas hacia la escuela y de la escuela hacia la sociedad en la que se inserta. Al mismo tiempo, los ámbitos posteriores han de contar con la realidad y colaboración de los ámbitos más originarios; por ejemplo, la escuela ha de estar atenta a la realidad familiar⁴⁵.

Además de su función docente, la escuela muchas veces puede cooperar en la vida de las familias en otros ámbitos, dado que es como una *encrucijada social*. Así, ponía por ejemplo Dewey,

se anima a los padres a acudir a la escuela y pedir información, y en más de una ocasión alguna familia recientemente llegada [al barrio] se ha mudado con la misma renta desde una superpoblada choza trasera a un piso confortable, gracias a que a través de los niños supieron que no era necesario permanecer en aquella mala ubicación⁴⁶.

⁴³ *Ibid.*, p. 91.

⁴⁴ HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 130.

⁴⁵ Puede verse un interesante balance de las principales líneas de investigación acerca del papel educativo de la familia en el último tiempo en NAVAL, Concepción, «Ámbito familiar: confianza y respeto», en BERNAL, Aurora (ed.), *La familia como ámbito educativo*, pp. 149-151.

⁴⁶ DEWEY, John, y DEWEY, Evelyn, *Schools of To-Morrow*, MW 8, p. 337.

Desde otro punto de vista, conectando la extensión de la familia hacia la escuela (y la correspondiente atención de esta hacia los hogares) no solo con los principios de experiencia y de continuidad, sino también más específicamente con la centralidad del interés del educando, Dewey ponía de relieve la importancia del *humus* o contexto de cada estudiante desde la dimensión netamente cognoscitiva. Decía en *How We Think*:

El origen del pensamiento se encuentra en una perplejidad, una confusión, una duda. El pensamiento no es una cuestión de combustión espontánea; no se produce solo sobre ‘principios generales’. Algo debe provocarlo y evocarlo. Los llamamientos generales al pensamiento dirigidos a un niño (o a un adulto), sin tener en cuenta si tiene experiencia directa de alguna dificultad que lo inquiete y le turbe, son tan inútiles como aconsejarle que salga adelante por su propio esfuerzo.

Dada una dificultad, el paso siguiente es la sugerencia de algún camino, esto es, la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique las peculiaridades en cuestión, la consideración de alguna solución al problema. Los datos disponibles no pueden proporcionar la solución; solo pueden sugerirla. Entonces, ¿cuáles son las fuentes de la sugerencia? Sin ninguna duda, la experiencia anterior y un fondo de conocimiento adecuado a disposición del sujeto. Si la persona ha conocido situaciones similares, si ha tratado material del mismo tipo con anterioridad, seguramente surgirán sugerencias más o menos idóneas y útiles. Pero a menos que haya tenido alguna experiencia semejante, la confusión no se disipa. Aun cuando un niño –o un adulto– tenga un problema, es completamente inútil urgirle a pensar cuando no tiene experiencias anteriores que incluyan algunas de las condiciones presentes⁴⁷.

En el segundo capítulo se abordó el tema de los fines de la educación en la filosofía de la educación deweyana. Se mencionó el debate sobre dos enfoques diversos: el de la llamada «educación vocacional» y el de la «educación liberal». Pudo verse entonces que la propuesta de Dewey busca armonizar e integrar ambas visiones, en virtud tanto de la amplia noción que tenía de lo que es la ‘vocación’⁴⁸, como de su idea sobre la unidad del proyecto educativo de cada persona. Poniendo en primer lugar el más pleno desarrollo de cada

⁴⁷ DEWEY, John, *How We Think* (1910), MW 6, pp. 190-191.

⁴⁸ Cfr. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 40.

educando y entendiendo la educación como crecimiento, reclamaba no caer en las falacias a las que conducía desorbitar cualquiera de las dos posturas en discusión⁴⁹.

Para Dewey, la educación tiene evidentemente una cierta «función social», pues las personas no son individuos aislados, sino seres relacionales. Mas esa «función social» de la educación no ha de conducir a una reducción del horizonte educativo a una mera capacitación técnica y utilitaria, sino que debe apuntar a un desarrollo más integral⁵⁰.

El deweyano es un planteamiento que trasciende lo inmediato, que atiende a lo más personal, a la dignidad humana. Se refiere al enfoque educativo de fondo que ha de tener la sociedad, según una visión antropológica amplia y unitaria. Por supuesto que atañe a la educación que se da en las familias y en las escuelas –esa «clase de educación que debe darse a los hijos, no porque sea necesaria, sino porque es liberal y loable», como escribió Aristóteles⁵¹–, pero no solo a estas instancias, sino a la que proporciona todo el entramado social.

Además de los textos y reflexiones recogidos en el capítulo dos, es interesante recoger aquí una cita más de *Democracy and Education*. Teniendo en cuenta lo visto en el quinto capítulo y en esta sección del sexto se puede captar con mayor claridad la idea deweyana de la dignidad personal y de la índole social de todo hombre, que tiene particulares consecuencias hacia la familia y la escuela.

Junto con eso, es valioso volver a encontrar que Dewey muestra en lo metodológico apertura a trascender lo solamente empírico y material, siguiendo aquel realismo que dio sus mejores frutos en cuanto respecta a su filosofía de la educación.

La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos

⁴⁹ Es interesante atender a la reflexión que en 1952 hacía Víctor García Hoz. Puede verse en GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 107-108 y 134-141.

⁵⁰ Resulta interesante recoger aquí una sabia enseñanza aristotélica: «es preciso, en efecto, poder trabajar y hacer la guerra, pero más aún vivir en paz y tener ocio; y llevar a cabo las acciones necesarias y útiles, pero todavía más las honrosas. Tales son los objetivos que deben perseguirse al educar a los niños y a las demás edades que necesitan educación», ARISTÓTELES, *Política*, 1333 a y b.

⁵¹ ARISTÓTELES, *Política*, 1338 a.

limitadamente para las masas, y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas. La idea de que las cosas esenciales de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que en el futuro, como en el pasado, el ‘ganarse la vida’ debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen: hacer las cosas que sirven a fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria. Para la preparación de gran número de personas para una vida de este género, y solo con este propósito, son ‘esenciales’ la eficiencia mecánica en la lectura, escritura, ortografía y cálculo, junto con una suma de destrezas musculares. Tales condiciones infectan también ampliamente la educación liberal⁵².

La visión de Dewey es audaz, consistente y unitaria. En la íntima conexión de lo personal y lo social –propia de su comprensión del ideal democrático–, aboga por una amplitud de miras en la tarea educativa verdaderamente magnánima. Al mismo tiempo, reclama implícitamente –como algo lógico y natural– la existencia de la familia en cuanto ámbito educativo originario, pues es allí donde las relaciones humanas son más genuinamente *personales*, desinteresadas e incondicionales. Y si la vida es más *personal* en la familia, naturalmente será la más apta para vivir y crecer en la libertad; la buena educación familiar es propiamente la más *liberal*, y puede inspirar en esa misma línea a la educación académica y a la educación amplia e informal en el multiforme espacio social.

2. LA RELACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

2.1. *Introducción*

Como ha podido verse reiteradamente, Dewey reconoció –tanto en la teoría como en la práctica– la dimensión educativa de la familia y el importante complemento subsidiario que presta la institución escolar. Ahora bien,

⁵² DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, p. 200.

contando con lo ya señalado en el tercer capítulo sobre el modo en que se llevó a cabo en la Escuela Laboratorio, ¿qué puede decirse sobre el pensamiento deweyano según consta en su obra escrita acerca de la relación cotidiana entre el hogar y la escuela, entre los padres y los profesores?

Se trata ciertamente de un tema interesante. Basta una rápida mirada a lo que tiene una mayor presencia en las estanterías dedicadas a la pedagogía en la biblioteca, a lo que suele llenar las páginas de la sección de educación de los periódicos impresos o de sus sitios en internet, a lo que predomina en los programas de conversación en las radioemisoras, o a la charla entre compañeros de trabajo que hablan sobre sus hijos en edad escolar durante un café a media mañana. En el ámbito profesional, son muchas las horas dedicadas por directivos y profesores de escuela a la relación con las familias; al mismo tiempo que es habitualmente alguno de sus diversos aspectos el tema principal de los congresos sobre Educación.

Para Dewey, la relación entre la escuela y la familia está profundamente marcada por ideas especialmente claras de su pensamiento como «unidad», «crecimiento», «experiencia», «continuidad», «colaboración» y «participación». Así, al momento de escribir la introducción a la obra que recogía las experiencias de su apreciada Escuela Experimental, se fijaba en un punto central: la colaboración de «padres, profesores y alumnos»:

Toda la historia de la escuela [la Escuela Laboratorio] estuvo marcada por un inusual grado de cooperación entre padres, profesores y alumnos. Es particularmente gratificante tener esta viva evidencia [el libro que introduce] de que el espíritu cooperativo aún continúa⁵³.

Quien esté familiarizado con los escritos y la biografía de Dewey no puede sino intuir que la propuesta deweyana discurrirá subrayando que la educación es crecimiento, y que educar es ayudar a que ese crecimiento se realice del mejor modo posible. Tanto la vida en cuanto dato de inicio, como el crecimiento y desarrollo de esa vida en el que consiste la educación, reclaman una atenta consideración hacia la unidad⁵⁴. En efecto, para favorecer la unidad del

⁵³ DEWEY, John, «Introducción» en MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, p. xiii.

⁵⁴ «Es patente que el crecimiento es un proceso sistémico, no analítico», POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 55. El uso de cursivas es así en el original.

viviente que se despliega, es clave la unidad entre los educadores: tanto padres como profesores son en parte causa eficiente⁵⁵ de ese movimiento, de manera que no es difícil comprender la importancia de su *co-ordinación*, es decir, de obrar juntos y ordenadamente⁵⁶.

2.2. *El gran reto de la unidad*

En el curso 1903-1904, por una serie de circunstancias que no es del caso detallar aquí, la Escuela Experimental impulsada por Dewey se vio envuelta en una fusión con otras tres escuelas, también dependientes del Departamento de Educación de la Universidad de Chicago. Dado el éxito pedagógico y la estabilidad institucional de la Escuela Laboratorio, además del hecho de que Dewey era la cabeza del Departamento, las autoridades universitarias decidieron ponerlo al frente de la dirección de la nueva entidad. Se trataba de intentar configurar las tres instituciones advenedizas (The Chicago Institute –establecida originalmente por el célebre educador Francis Parker–, The Chicago Manual Training School y The South Side Academy) según los principios y prácticas de la Escuela Experimental⁵⁷.

Dewey y el equipo de la Escuela Experimental hicieron denodados esfuerzos por intentar que la fusión fuera exitosa, lo que parecía sumamente improbable. Un ejemplo de ello es el discurso que pronunció Dewey en marzo de 1904, durante la primera reunión general de padres de la ‘Escuela de Educación’ (‘School of Education’), entidad que intentaría aglutinar los cuatro centros.

Es, por tanto, un discurso dirigido a los padres, intentando transmitir en términos sencillos puntos centrales del ideario de la Escuela. Un desafío no

⁵⁵ Cfr. GARCÍA HOZ, Víctor, *Cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 53-54.

⁵⁶ En este mismo sentido apuntaba Kant al sostener que, cuando los niños reciben educación de maestros a los que los confían sus familias, «es necesario que los padres cedan toda su autoridad a los preceptores», KANT, Immanuel, *Pedagogía*, pp. 41-42.

⁵⁷ Con todo, como explican Mayhew y Edwards, era evidente que aquel plan no tenía suficientes posibilidades de salir bien, dadas las peculiaridades –volumen, historia, carácter institucional y problemas financieros– de los tres centros que venían a unirse a la *Laboratory School* de Dewey. En efecto, la decisión tomada por la directiva universitaria no tardó en mostrarse impracticable. Lamentablemente, inviable al punto de forzar la salida de Alice y la renuncia de John Dewey a su relación con la Universidad de Chicago, incluidos aquellos vínculos que tenía con la escuela que había fundado. Al poco tiempo, por desgracia, se disolvían también las escuelas.

menor, pues no se trataba solo de explicar «la novedosa propuesta pedagógica de una escuela (ajena)», sino de señalar «las (poco habituales) nuevas líneas básicas» a padres que debían asimilar esa cultura educativa y dejar aquellas a las que estaban acostumbrados. Toda crisis institucional tiene importantes desafíos. Estar al frente no resulta fácil, especialmente cuando se trata de intentar un acuerdo en pareceres muy disímiles. Y más si afecta la educación de los hijos de quienes componen el auditorio. Así, no es difícil hacerse una idea de la intensidad y relevancia del reto que enfrentaba John Dewey.

Vale la pena dedicarle atención al discurso en este momento de esta investigación, pues contiene no pocas ideas centrales del pensamiento deweyano sobre la relación entre la escuela y las familias. Es un discurso importante, asimismo, como síntesis de la vida y del ideario de la Escuela Laboratorio, cuando era un proyecto ya maduro. Es una síntesis de gran valor, porque viene del mismo Dewey y por las circunstancias en que se gestó. En efecto, Mayhew y Edwards integran en su libro amplios pasajes de ese discurso –publicado más tarde bajo el título *Significance of the School of Education*–, recalcando su relevancia⁵⁸.

Dewey estaba convencido del importante papel de los hogares para el fruto de la educación que se daba en la Escuela. Así, refiriéndose a la formación moral de los estudiantes, a la adquisición de hábitos de conducta, al desarrollo del carácter y a sus alcances sobre la disciplina escolar, decía a aquellos padres que quería

comprometer su simpatía con los ideales sociales y el espíritu que debe prevalecer en la Escuela de Educación, si ha de ser consecuente con su historia. Nosotros confiamos, y debemos continuar confiando, en el espíritu social como el más fundamental y directivo motivo de la disciplina. Nosotros creemos –y nuestra experiencia da garantías a esa creencia– que la mayor, más efectiva y verdaderamente rigurosa disciplina personal y su control se pueden asegurar más apelando a los motivos e intereses sociales de los niños y jóvenes que a aquellos antisociales (...).

Es necesario que sea posible asegurar y mantener también sobre otra base un espíritu unitario y moral en la escuela. (...) La influencia moral y social que los miembros del cuerpo de estudiantes ejercen entre sí es mucho más

⁵⁸ Por ejemplo, en MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, pp. 15-17.

potente para el bien a largo plazo que cualquier providencia que los profesores puedan tomar y sostener; y la presencia o ausencia de esta influencia ha de extenderse también a la influencia del hogar y de los alrededores⁵⁹.

No es infrecuente que a algunos padres pueda parecer que lo que han enseñado a sus hijos en la vida familiar mientras eran pequeños «enseñado está», y que ya no cabe mucho más que añadir. Piensan que toca el turno a la escuela y a otros centros educativos, pues en el ámbito familiar queda poco por hacer sino convivir lo mejor posible, con sus altos y sus bajos. Dewey sale al paso de ese frecuente error y pone el acento en la unidad de la vida del estudiante, mostrando la necesidad de que los hogares y la escuela cooperen en la formación de su carácter. Esta idea está implícita en los principios que expone Dewey a los padres que le oyen, buscando «comprometerles» en el asunto, solicitando una colaboración activa y constante, pues «la influencia del hogar y de los alrededores» es decisiva. Y es que, como afirmó Aristóteles, «donde hay discordia hay debilidad»⁶⁰.

La Escuela de Educación desea en especial, por tanto, la cooperación de los padres para crear un buen ambiente moral, que haga casi innecesario el recurso a más básicas y menos eficaces motivaciones para regular la conducta, para crear un tono democrático, un espíritu de cuerpo, que se integre por sí mismo a la vida social de la escuela como un todo, y no como una camarilla o un grupo aparte en su interior (...). Quisiéramos recordarles que la escuela tiene una propia vida corporativa; que, para bien o para mal, ella es en sí misma una institución social, una comunidad. Las influencias que se centran en esta vida social corporativa y que desde ella irradian son infinitamente más importantes para el desarrollo moral de sus hijos que una simple instrucción en el aula considerada en abstracto. Quiero concluir con una exhortación a tener en mente la fundamental importancia que tiene, tanto para ustedes como para sus hijos y también para la Escuela, el mantenimiento del tipo adecuado de objetivos y del espíritu social en la escuela como un todo⁶¹.

Por cierto, Dewey buscaba transmitir un espíritu de unidad a los distintos grupos que se intentaba integrar en la Escuela de Educación. De cuatro centros se quería hacer uno: de cuatro historias, cuatro idearios, cuatro grupos

⁵⁹ DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 282-283.

⁶⁰ ARISTÓTELES, *Política*, 1305 b.

⁶¹ DEWEY, John, *Significance of the School of Education*, MW 3, pp. 283-284.

de padres e hijos y cuatro equipos docentes, hacer una sola escuela. Asumir personalmente ese compromiso de unidad era esencial para la viabilidad de la Escuela de Educación; y un enemigo radical –mortal para la posibilidad de que hubiera una auténtica comunidad institucional– era la eventual formación de camarillas o grupos independientes.

Se trata de una idea muy interesante no solamente para el caso de centros educativos que enfrentan un proceso de fusión con otras entidades, sino también en general para cualquier escuela. La unidad entre padres, profesores y alumnos es vital para la comunidad educativa, como lo es la que ha de haber entre los directivos y los profesores, o de los profesores entre sí.

2.3. *La unidad entre la escuela y las familias, clave para la formación del carácter*

Con todo, en este discurso se manifiesta una convicción más profunda. Lograr una buena fusión de las cuatro escuelas, con una estrategia que consiguiera tanto la cohesión de la nueva institución como el que estuviera inspirada por el ideario educativo adecuado, el de su Escuela Laboratorio, requería transmitir a los padres que se querían sumar al proyecto deweyano la conciencia de que ellos formaban parte de la comunidad que se estaba gestando en no menor medida que sus hijos y los profesores de la Escuela de Educación.

En efecto, Dewey es muy claro al afirmar que la formación del carácter –la educación de la persona considerada en cuanto tal, bajo la premisa de entender la educación como crecimiento– va mucho más allá que una «una simple instrucción en el aula considerada en abstracto». El juego de relaciones entre las personas que caracteriza la vida escolar no se reduce a un influjo vectorial y unidireccional del profesor hacia los estudiantes, sino que comprende un entrelazamiento y una riqueza muchísimo mayor.

Padres, profesores y alumnos forman una comunidad educativa en la que el crecimiento de los estudiantes es la finalidad primaria y específica de la escuela, pero no la única. Para que los alumnos mejoren más, también los padres y los profesores han de crecer. En una comunidad, tal como Dewey la entiende, no hay compartimentos estancos.

Como ocurre en la familia de modo palmario y en toda organización social con mayor o menor evidencia, el «ayudar a vivir, a crecer» deweyano requiere por una parte que el que ayuda ya tenga en un mayor desarrollo y,

por otra, conduce a que él mismo mejore con ocasión de la acción benéfica. El educador sabe además que será capaz de producir más crecimiento en el otro en la medida en que él también se vaya perfeccionando.

De ahí su expreso deseo de que se tenga en mente «la fundamental importancia que tiene», tanto para los padres, como para los estudiantes y para los profesores «el mantenimiento del tipo adecuado de objetivos y del espíritu social de todo en la escuela como una unidad». Por eso, por ejemplo, su interés por la formación y participación de los padres, manifestada tanto en la *Parents' Association* de la Escuela Experimental (según se vio en el tercer capítulo) como en la reunión de 1904, cuyo discurso central se va comentando en estas páginas.

Unidad, por tanto, entre la escuela y la familia. Unidad que es propia del ser personal del hombre⁶² y que, manifestada en el ámbito social, no es solamente originaria, sino constante; no estática, ni teórica, sino dinámica y práctica: una unidad de vida que es activa, sostenida y fecunda. Efectivamente, el crecimiento de cada uno, los diversos aprendizajes, el orden general, el ambiente de trabajo, la amistosa cordialidad y la disciplina forman parte del bien compartido por la comunidad educativa. Así, grande es la importancia de la unidad corporativa a nivel general entre padres, profesores y alumnos, como también en el ámbito más particular de las diversas familias entre sí, de los estudiantes y de los profesores en cuanto agrupaciones específicas.

El desarrollo de la vida de cada uno, de los distintos sectores y de la comunidad escolar en general es objeto de un natural interés cooperativo y no de imposición, pues se trata de una finalidad común en personas libres. Y la libertad no solo no es un problema, sino por el contrario el mayor impulso para la unidad social, pues es el motor del compromiso.

En la comunidad educativa que propone Dewey, el compromiso (adquirido y efectivamente vivido) es el gran factor de la unidad social, a la vez que la ocasión propia para el crecimiento más radical de cada una de las personas que la integran. La persona se despliega perfectamente en la relación con otras personas, en la libre y efectiva entrega de sí a otros.

⁶² Cada persona, cada uno de los que participan en la familia y en la escuela, tiene por su mismo modo de ser una apertura originaria a otras personas; su constitución es nativamente relacional. Cfr. SELLÉS DAUDER, Juan Fernando, *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, universidad y empresa*, p. 70. El uso de cursivas es así en el original. Cfr. NAVAL, Concepción, *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona, Eunsa, 1995, pp. 217-220.

Es un alcance que resulta especialmente interesante para el trabajo de los profesores y para la vida familiar. Según la filosofía de la educación deweyana es clave que los padres compartan el ideario de la escuela, de modo que lo vivan también en casa; es clave que la cercanía y colaboración entre los hogares y el centro educativo sea sumamente estrecha. Una vez más, pero desde un ángulo un tanto diverso: la escuela es una extensión, una institución social subsidiaria de la familia.

Según escribió Dewey en *Ethical Principles Underlying Education*, la unidad de lo real –con su reflejo en la unidad del conocimiento y de las ciencias– y la unidad del viviente hacen

indudable que no puede haber dos series de principios éticos o dos formas de teoría ética, una para la vida en la escuela y la otra para la vida fuera de la escuela. Como la conducta es una, unos deben ser también los principios de la conducta. La tendencia frecuente a discutir la moral de la escuela, como si ésta fuera una institución por sí misma, y como si su moral pudiera ser afirmada sin referencia a los principios científicos generales de la conducta, me parece lamentable. Los principios son los mismos⁶³.

Inspirado en esta convicción, Dewey definió en el ideario de la Escuela Laboratorio una serie de manifestaciones formativas, logrando asimismo la cooperación y concordancia con esos principios en el seno de las familias. En *The Dewey School* se afirma a este respecto:

Sosteniendo este común punto de vista intelectual [el de que la conducta es unitaria, así como los principios morales que la rigen], estaban todos unidos en el propósito común de establecer los ajustes y condiciones que ayudarían a que el niño desarrollara el correcto «cómo de conducta» [la norma de conducta que se esperaba de él], tanto en la escuela como en casa, mostrándole el «qué de la conducta» [la conducta correcta misma, mostrándola con el propio ejemplo]. Por tanto, se hacía manifiesta al niño la doble dimensión de la teoría ética, así que las éticas psicológica y social se incorporaron a la vida de la escuela tanto como –si no más– en la vida familiar de los niños, logrando con ello darles unidad⁶⁴.

⁶³ DEWEY, John, *Ethical Principles Underlying Education*, EW 5, p. 54.

⁶⁴ MAYHEW, Katherine C. y EDWARDS, Anna C., *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, p. 401.

2.4. *La cooperación del hogar y la escuela desde el punto de vista de la formación intelectual, a la luz de la centralidad de la experiencia*

Como se ha podido ver en el capítulo V y en la primera sección del presente capítulo VI, la familia es para Dewey el ámbito educativo originario y primordial. Tanto porque es allí donde de modo ordinario más experiencia se tiene de una entrega personal incondicionada, como también por el hecho de ser el ambiente en el que naturalmente tienen lugar las primeras percepciones sensibles, los primeros esfuerzos de aferrar la realidad, los primeros pasos en la toma de conciencia sobre uno mismo, las primeras reconstrucciones ideales de la experiencia en busca de una mejor adaptación al contexto que nos rodea. En *How We Think*, escribió:

Durante las primeras etapas de la experiencia y para la mayor parte de *todas* las experiencias, salvo las de los especialistas, los elementos comunes son los elementos *humanos*, los que están en conexión con las relaciones de las personas entre sí y con grupos. Lo más importante para un niño son las relaciones con el padre y la madre, con el hermano y la hermana. Los elementos con ellos relacionados se presentan en la mayoría de las experiencias del niño. Saturan la mayor parte de sus experiencias y les proporcionan su significado. Estos factores humanos y sociales son, consecuentemente, los que llevan de una experiencia a otra y los que más fácilmente pueden ser transportados de una experiencia a otra. Son ellos los que suministran el material mejor adaptado para el desarrollo de las habilidades generales del pensamiento⁶⁵.

Por eso, no extraña que poco más adelante Dewey afirmara que en el marco de la escuela tradicional «el pensamiento del niño no puede operar adecuadamente porque la escuela no tiene nada en común con sus experiencias anteriores»⁶⁶. Es notable la claridad con la que sostiene la centralidad de la experiencia en el ámbito familiar. Dewey pone de manifiesto la importancia de contar con esas experiencias para facilitar desde ahí una reconstrucción intelectual creciente, que signifique en el estudiante una mejora real, un crecimiento efectivo. No puede ser de otra manera, a la luz de los principios

⁶⁵ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, pp. 166-167. El uso de cursivas es así en el original.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 167.

deweyanos de la centralidad del educando, de la experiencia, de la continuidad y de la educación como crecimiento.

Pring sostiene que:

para Dewey tenía poco sentido ignorar la individualidad de cada aprendiz, pues cada uno traía con él o con ella un particular conjunto de experiencias, a través del cual la sucesiva experiencia sería filtrada y dotada de sentido⁶⁷.

Para los profesores, conocer bien a sus alumnos, sus raíces y contexto –sus familias y primeras experiencias, por tanto– es decisivo. En ocasiones no resulta posible, pero si así ocurre siempre es sentido como una carencia: el ideal sería poder contar con eso. Por cierto, es más relevante cuanto más inmaduro sea el estudiante: más en el caso de chicos de primaria; gradualmente menos a medida que se trata de alumnos mayores.

Tal como sostuvo Aristóteles en diversos pasajes de su *Ética a Nicómaco*, el carácter, la madurez y la experiencia de vida juegan un papel no menor en la adquisición de conocimientos y de hábitos intelectuales. Según el pensamiento deweyano, las disposiciones y el carácter tienen un papel fundamental. Esta es una razón más de su insistencia en la cooperación entre los hogares y la escuela, entre los padres de familia y los profesores. Son los padres y los maestros quienes ayudan a forjar ese carácter del que se está hablando.

Debido a la importancia de las actitudes, la capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento. La posesión de esta información no es ninguna garantía de capacidad de pensar correctamente. Además, no hay ejercicios de pensamiento correcto cuya práctica de como resultado un buen pensador. La información y los ejercicios son valiosos, pero ningún individuo puede convertir en real su valor a no ser que esté personalmente animado por ciertas actitudes dominantes de su propio carácter⁶⁸.

Por ello, los padres y los profesores han de conocer a fondo al educando (su constitución, sus capacidades, intereses, etc.) además de su ciencia pedagógica. Tanto unos como otros son importantes: aun siendo trascendental, la responsabilidad por la formación de los estudiantes no se reduce a la formación que

⁶⁷ PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 174.

⁶⁸ DEWEY, John, *How We Think* (1933), LW 8, p. 135.

dan los maestros como «profesionales de la educación», por la sencilla razón de que los padres no dejan de ser los primeros educadores y porque, por ejemplo, incluso para el desarrollo de refinadas habilidades de cálculo el apoyo afectivo general de la familia, la transmisión de un acervo cultural amplio y la formación de disposiciones de carácter son fundamentales⁶⁹. Los padres y los profesores están, pues, siempre en una misma empresa, trabajando mancomunadamente.

En las conferencias que dictó al grupo de padres de su Escuela Experimental, más tarde publicadas en *The School and Society*, Dewey planteaba un par de preguntas incisivas y audaces:

¿Qué puede hacerse y de qué manera para poner a la escuela en estrecha relación con la vida del hogar y de la vecindad, en vez de hacer de la escuela una institución a la que el niño acuda solamente a aprender ciertas lecciones? ¿Qué puede hacerse para suprimir las barreras que han venido a separar, desgraciadamente, la vida escolar del resto de la vida diaria del niño?⁷⁰

Es evidente la importancia que reconoce a la unidad entre la educación en el hogar y aquella que se imparte en la escuela. Es digno de hacerse notar que el norte –el punto de referencia– es la vida familiar, que es el ámbito originario de la formación personal. La escuela ha de «ponerse en estrecha relación» *con ella*, acercándose, situándose en continuidad *con ella*.

Pero antes de entrar a su respuesta, Dewey debía despejar ya en aquellos tempranos años (1899) algunos equívocos, que suscitaban críticas a su planteamiento:

No significa esto, como han interpretado quizá algunos, que el niño debe simplemente manejar en la escuela cosas que haya experimentado en la casa y estudiarlas, sino que, hasta donde sea posible, el niño debe tener la misma actitud y los mismos puntos de vista en la escuela y en el hogar; que se encuentre el mismo interés en ir a la escuela y hacer allí por su cuenta las cosas que debía hacer, que encuentra en los juegos y en las ocupaciones que desempeña en su casa y vecindad⁷¹.

⁶⁹ Richard Pring pone de relieve la experiencia de Dewey, que –como ya se ha visto en los capítulos segundo y tercero– estuvo fuertemente marcada por la transformación social de fines del siglo XIX en Chicago. Cfr. PRING, Richard, *John Dewey: a Philosopher of Education for Our Time?*, p. 86.

⁷⁰ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 59.

⁷¹ *Ibidem*.

Para Dewey, «las actitudes», «los puntos de vista», «el interés» y «las cosas que debía hacer» el niño –sus experiencias–, son elementos esenciales en la educación de los estudiantes en la escuela. Pero todo ese haz de factores se encuentra en patente *continuidad* –otra categoría medular en la propuesta deweyana– con las experiencias, disposiciones y conocimientos adquiridos en el hogar. Por ello, continuaba,

significa también que los motivos que estimulan el trabajo y el desenvolvimiento del niño en el hogar deben ser utilizados en la escuela, de tal modo que el niño no tendrá que adquirir otra serie de principios de acción que pertenezcan solamente a la escuela, distintos de los del hogar. Es una cuestión referente a la unidad de la vida del niño, a sus motivos y aspiraciones actuantes, no a un problema referente a cómo divertirlo, ni siquiera a cómo interesarle⁷².

La *continuidad* entre la educación familiar y la educación escolar es manifestación de la *unidad de vida* del estudiante, y de que la educación es *crecimiento*. La experiencia se va *reconstruyendo*, hacia cotas más perfectas de conocimientos y cualidades morales. Todo en el planteamiento deweyano apela a la unidad: por eso, la escisión entre la escuela y la familia es claramente insostenible. Diciéndolo en positivo: la sinergia, la complementariedad y la concordancia de la educación familiar y la educación escolar es el contexto más apto para producir un mejor crecimiento de cada persona. Familia y escuela están llamadas a integrarse en una comunidad educativa unitaria, donde el centro escolar es como una extensión del hogar. Cada ámbito tiene su *ethos* propio, por cierto. La continuidad radical entre ellas es *unidad*, no *confusión*.

2.5. *Persona, familia, escuela y sociedad. La comunidad educativa*

Dewey conecta la vida y la educación de la escuela con la formación y el día a día de la familia, pero también con la sociedad en general. Su planteamiento busca la integración con la vida ciudadana (política, cultural, económica), precisamente porque el sujeto que crece proviene de una familia y está llamado a irse insertando progresivamente en el tejido social más amplio.

⁷² *Ibidem*.

Comentando un diagrama con el que exponía gráficamente sus ideas a unos padres que le escuchaban, Dewey explicaba lo siguiente:

En este segundo diagrama (II) deseo sugerir que en realidad el único modo de unir las partes del sistema es ligar todas ellas con la vida. Solo conseguiremos una unidad artificial mientras limitemos nuestra mirada al sistema escolar mismo. Debemos mirarlo como una parte de un conjunto más amplio de vida social. El bloque (A) en el centro representa el sistema escolar como un conjunto.

A un lado vemos el hogar, y dos flechas deberían representar el libre juego de influjos, materiales e ideas entre la vida del hogar y la de la escuela⁷³.

Persona, familia y sociedad política encuentran en la escuela una importante ayuda. El centro escolar es una institución gracias a cuya acción las personas –teniendo como base lo recibido en el hogar– son *ayudadas a crecer* en hábitos, conocimientos y relaciones valiosas, de modo que estén mejor capacitadas para entregar un mayor aporte a la sociedad, para ser mejores ciudadanos. Por tanto, para cumplir eficazmente su función, la escuela no puede aislarse ni de las familias ni de la realidad social en que están llamados a insertarse los futuros ciudadanos⁷⁴.

Así, en *Democracy and Education* (1916), considerada por muchos la mejor síntesis de su filosofía de la educación, Dewey sostuvo lo siguiente:

El aprender en la escuela debería continuarse con el de fuera de ella. Debería haber un libre juego entre los dos. Esto solo es posible cuando hay numerosos puntos de contacto entre los intereses sociales del uno y del otro. Se puede concebir una escuela en la que reine un espíritu de compañerismo y de actividad compartida, pero donde la vida social no represente o tipifique el mundo exterior fuera de sus muros más de lo que lo hace un monasterio. La preocupación y la comprensión social se desarrollarían, pero no serían utilizables en el exterior; no llevarían a nada. (...) Por regla general, la ausencia de un ambiente social –en conexión con el cual el aprender es una necesidad y una recompensa– constituye la razón

⁷³ *Ibid.*, p. 44.

⁷⁴ Cfr. LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa y MARTÍN RASINES, Elena, «Familia y educación en valores», en LÓPEZ LÓPEZ, María Teresa (coord.), *Familia, escuela y sociedad. Responsabilidades compartidas en educación*, Madrid, Cinca, 2008, pp. 31-34.

principal del aislamiento de la escuela. Y este aislamiento hace el conocimiento escolar inaplicable para la vida y, por tanto, de un carácter estéril⁷⁵.

En este sentido, la apertura de la escuela hacia las familias y a la sociedad se manifiesta en la atención a las diversas circunstancias (étnicas, religiosas, culturales, económicas, etc.) del preciso contexto en que se sitúa. Por lo mismo, es importante atender a la formación de todos y aprovechar al máximo el aporte de todas las personas que integran la comunidad educativa: de todos los alumnos, padres y maestros.

En *The School and Society* Dewey plantea la necesidad de la unidad e integración de la escuela con especial claridad. Con el término «despilfarro» (*waste*) engloba los desaciertos de la escuela tradicional, las pérdidas de tiempo y de talento, el cúmulo de experiencias anti-educativas y los sinsentidos en que muchas veces tropieza la educación escolar. Y sostiene que ese malgastar los recursos de personas y medios materiales proviene específicamente de perder la continuidad, de no lograr la debida unidad. Así, sostiene que «todo despilfarro es debido al aislamiento»⁷⁶.

Admitir compartimentos estancos, ámbitos escindidos, grupos desvinculados, etc., es aceptar que la comunidad educativa se debilite, sea algo meramente nominal, o, incluso, desaparezca. Aceptar que se rompa la unidad es dar cabida al aislamiento, sea en las relaciones personales, en el tejido de los conocimientos o en el plan de formación de hábitos y disposiciones morales. Consentir el aislamiento conduce a malgastar tiempo, energías y oportunidades de crecimiento; tanto de personas individuales, como en términos sociales: en la familia, en la escuela y en la sociedad.

De ahí la necesidad de fomentar y defender la unidad entre las personas (p.ej. entre el padre y la madre en la familia; entre los directivos y profesores en la escuela) y entre las instituciones (p.ej. entre las familias y la escuela). En el pensamiento deweyano, la vida es unitaria, sea la vida personal, sea la vida social. El aislamiento, la desunión y la confrontación son factores de debilitamiento y enfermedad, cuando no derechamente de muerte⁷⁷.

⁷⁵ DEWEY, John, *Democracy and Education*, MW 9, pp. 368-369.

⁷⁶ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 39.

⁷⁷ Con respecto a la unidad entre los directivos, profesores y administrativos de un centro educativo, puede verse PERKINS, David, *King Arthur's Round Table. How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*, Hoboken (New Jersey), John Wiley & Sons, 2003.

En la filosofía deweyana, los educadores cumplen una función de mediadores, de facilitadores, de guías expertos. No son ni la fuente de las verdades –que se halla en la realidad misma–, ni pueden suplir al educando –pues el viviente que crece es él–. En el caso de un medio de comunicación, por ejemplo, se ve que es adecuado si facilita la transmisión, prestando un servicio sin interferir. Una buena conexión telefónica es aquella que pasa inadvertida, aquella que sirve de canal y es al mismo tiempo tan discreta que lo más probable es que los que se comunican quizá no reparen en que ella *está ahí*. La conexión (todo el conjunto de aparatos y su disposición ordenada) es imprescindible para que pueda haber una comunicación a cierta distancia, pero será tanto mejor cuanto acerque más e interfiera menos.

Una línea telefónica que chirría *se hace notar* y, aun cumpliendo parcialmente su función, causa problemas. Una conversación en la que hay un desfase y la comunicación no es inmediata y fluida *hace presente* la conexión: ciertamente establece una mediación entre puntos lejanos, pero también hace patente que lo deseable sería contar con un mejor enlace. Una mala mediación comunicativa no solo distrae la atención de lo que se está transmitiendo, sino que a veces incluso exaspera de tal manera que lleva a alguno de los agentes a preferir cortar la comunicación.

No es difícil aprovechar esta imagen cuando se piensa en la labor educativa de los padres y de los profesores. Como explicaba Dewey, la clave está en la relación que establece el educando con la realidad; el centro de la atención en la acción educativa es el estudiante, pues él es quien crece. Los educadores son mediadores, puentes, guías de la experiencia personal, transmisores del acervo cultural de la sociedad. Por ello, han de buscar ser lo más idóneos posible como comunicadores: conocedores tanto del niño como de la realidad, experimentados, y con una marcada disposición de servicio.

Los buenos educadores propician la conexión de los educandos con la realidad, tendiendo un puente entre ambos puntos, generando entusiasmo e interés. Al mismo tiempo, por desgracia, una mala mediación puede ser contraproducente, pues se puede estorbar de tal manera que se induzca al chico a perder el interés, a frustrar su natural desarrollo. Cuántas veces hemos visto, por ejemplo, que un buen profesor de matemáticas no solo logra que sus alumnos sepan más cálculo y geometría, sino que también es foco de futuros físicos e ingenieros; y que con uno malo ocurra justo lo contrario.

Para ser un buen educador, explica Dewey, se ha de estar atento al peligro de sentirse o actuar como protagonista. Si eso sucede, no se está siendo media-

dor, sino punto de llegada; no se está en disposición de servicio como medio, sino pretendiendo ser el punto de referencia, como fin. El buen mediador, en cambio, respeta la realidad de las cosas y facilita el libre caminar del que transita gracias a su ayuda.

Vale, pues, la pena decir algo sobre el modo como el adulto puede aplicar el saber que le da su propia mayor experiencia sin imponer un control meramente exterior. De un lado, su misión es estar alerta para ver qué actitudes y tendencias habituales se están creando [en el educando]. En este sentido, se es un educador, y se debe ser capaz de juzgar qué actitudes conducen realmente a un desarrollo continuado y cuáles son perjudiciales. Tiene que tener, además, aquella simpática comprensión de los individuos como tales individuos que le dé una idea de lo que ocurre en los espíritus de los que están aprendiendo. Entre otras cosas, la necesidad de estas disposiciones de parte de los padres y maestros es lo que hace a un sistema de educación basado en la experiencia viva una tarea más difícil de realizar con éxito que lo que es seguir los patrones de la educación tradicional⁷⁸.

Siguiendo con el símil de la conexión telefónica, es necesario que la multiplicidad de instrumentos sea al mismo tiempo una unidad. Si no se da una colaboración ordenada la transmisión es imposible. Dado que son varios los instrumentos que participan en la mediación comunicativa, ha de haber una coordinación. De este modo, cada uno desde su particular posición y poniendo cada cual sus respectivas cualidades al servicio del objetivo común, se permite a un agente tener a su alcance un punto lejano.

En una comunidad escolar, la cooperación entre los educadores (padres, directivos y profesores) ha de seguir esta línea, así como llevar a cuidar la ordenada disposición de los demás factores que se utilizan en beneficio de los estudiantes. El objetivo es la unidad, condición necesaria para el crecimiento. Dewey se refiere, por ejemplo, a la estructuración curricular y a las actividades pedagógicas corrientes:

El gran problema de la educación, en su faceta administrativa, es asegurar la unidad del conjunto, sustituyendo la mera sucesión de partes más o menos desligadas e inconexas, y reducir así el despilfarro que surge del rozamiento, de la reduplicación y de transiciones que no son propiamente puentes⁷⁹.

⁷⁸ DEWEY, John, *Experience and Education*, LW 13, p. 21.

⁷⁹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 44.

2.6. *Algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa*

a. Incrementar la capacidad educativa de padres y profesores

Es tradicional en la filosofía de la educación explicar la labor pedagógica a la luz del trabajo de los artesanos⁸⁰, tanto porque no se queda en el plano abstracto, como porque o se educa uno a uno, personalmente, o no se educa. El arte es el hábito de la inteligencia práctica por el cual se tiene la *recta ratio factibilium*, es decir, la capacidad de intervenir en la realidad afectando su disposición en virtud de nuestro hacer. Es el caso, por ejemplo, de un alfarero, de un médico o de un periodista. El arte es similar al hábito de la prudencia, por cuanto también perfecciona el obrar; se refiere no al entendimiento teórico, sino al práctico⁸¹.

Dewey desarrolló una reflexión filosófica sobre la educación como una ciencia pedagógica de carácter teórico, y dedicó grandes esfuerzos a favorecer a su alrededor un mayor conocimiento de la teoría educacional. Al mismo tiempo, participó desde un punto de vista práctico en la promoción de centros educativos, y explicó también la educación que dan padres y maestros como una acción práctica. Fue consciente, por tanto, de la doble condición de la pedagogía: como conocimiento teórico –dotado de principios universales y permanentes– y como conocimiento práctico –volcado en la acción–.

En su libro *The Sources of a Science of Education* recoge la tradicional comprensión sobre el arte de la educación cuando escribe:

El padre y el educador tratan con situaciones que nunca se repiten. Las determinaciones cuantitativas se encuentran lejos de satisfacer las exigencias de tales situaciones, pues presuponen repeticiones y uniformidades exactas.

⁸⁰ Cfr. LÁZARO, Raquel, «Un profesor experto en humanidad. Método y virtudes del educador», en *Estudios sobre educación* 13 (2007) 133-153, en especial, pp. 135 y 143.

⁸¹ Cfr. ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1140 a y b. Coinciden arte y prudencia en perfeccionar el entendimiento práctico, pero difieren netamente en que aquel se refiere a la producción y esta a la acción. En efecto, afirma Aristóteles que «el arte o técnica es, pues, como queda dicho, una disposición productiva acompañada de razón verdadera, y la falta de arte, por el contrario, una disposición productiva acompañada de razón falsa, relativas a lo que puede ser de otra manera»; mientras que «la prudencia es una virtud y no un arte».

La exageración de su importancia tiende a entumecer el juicio, a sustituir el libre juego del pensamiento por reglas uniformes, y a acentuar los factores mecánicos que también existen en las escuelas. Contribuyen principalmente a la realización más eficiente de las prácticas presentes en algunas materias. Han sido ya muy fructíferas para lograr eliminaciones: especialmente en algunas destrezas de rutina, tales como la lectura, la escritura y el cálculo. Pero no prestan auxilio alguno en los problemas mayores de la reconstrucción del programa y los métodos escolares⁸².

Según pudo verse en el primer capítulo, Dewey tiene una alta consideración hacia las ciencias exactas. Buscaba desarrollar su reflexión filosófica con un método similar, riguroso, lo más exacto posible, atento a los datos observables de hecho en la realidad. Con todo, como se puede percibir en la cita anterior, su filosofía de la educación está dotada de un realismo neto y de una invitación al contacto con la realidad práctica. Manifiesta y propone una consideración ponderada del conocimiento teórico y del saber práctico respecto de la pedagogía.

Dewey ve a los padres y profesores trabajando a la par, cooperando en la formación del estudiante. El chico es *hijo* y *alumno*, como facetas que pueden distinguirse en abstracto, pero es al mismo tiempo *una única persona* en la realidad de las cosas. Los educadores colaboran, cada uno desde su particular posición, compartiendo la misma necesidad de atender a las peculiaridades del caso particular, a cada educando. La ciencia pedagógica sirve a los educadores como los estudios universitarios a los médicos. El arte pedagógico es iluminado por dichos conocimientos teóricos, por anteriores experiencias prácticas y por el contacto presente con la realidad.

El conocimiento abstracto aporta la validez universal de ciertos principios, pero se corre el riesgo de no otorgar la justa atención a los aspectos contingentes de la situación existencial. El entendimiento teórico ha de ser complementado con la inteligencia práctica, pues el hombre no es una sustancia separada, como los ángeles, sino un animal racional. Así, de modo similar a lo que hace Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, en Dewey el saber práctico es más útil para la vida que el tener solamente unos cuantos cono-

⁸² DEWEY, John, *The Sources of a Science of Education*, LW 5, pp. 33-34. Son interesantes las reflexiones de Altarejos en esta misma línea; cfr. ALTAREJOS, Francisco, *Educación y felicidad*, Pamplona, Eunsa, 2ª edición, 1986, p. 124.

cimientos teóricos. Para ser un buen educador se ha de contar con ambas dimensiones, adecuadamente dotadas. Explica en *The Sources of a Science of Education*:

El conocimiento de los objetivos a que la sociedad aspira actualmente y las consecuencias alcanzadas en la actualidad pueden lograrse en alguna medida mediante un estudio de las ciencias sociales. Este conocimiento puede hacer a los educadores más circunspectos, más críticos respecto a lo que están realizando. Puede sugerir una visión mejor de lo que ocurre aquí y ahora en la casa o en la escuela; puede capacitar a los padres y maestros a mirar hacia delante y a juzgar sobre la base de consecuencias en un curso más largo de desarrollo. Pero debe operar mediante sus ideas, planes, observaciones y juicios propios. De otro modo no es en absoluto *ciencia de la educación*, sino meramente información sociológica⁸³.

Sin contradecir lo que se viene explicando, conviene precisar que Dewey encarece decididamente la formación de los profesores en los conocimientos teóricos. No es este el momento de profundizar en ello –se ha hecho ya en el segundo capítulo–, pero la insistencia de Dewey en la importancia de que los maestros dominen a fondo las materias que enseñan puede calificarse de contundente y sistemática. Como se ha visto, algo similar propone para los padres: también de ellos espera un interés y una formación efectiva en los principios pedagógicos y en el acervo cultural y científico de la sociedad. Es un deber primordial de los educadores atender con magnanimidad y perseverancia a su propia formación, pues nadie da lo que no tiene.

b. El ideario educativo del centro escolar

En la vida de una escuela, como comunidad educativa, hay un elemento sumamente importante: el ideario del centro. Sirve como expresión y causa ejemplar en la identidad y el día a día de la escuela. Es una pieza clave en la conexión entre los principios teóricos gnoseológicos, antropológicos, políticos y educativos, y la realidad práctica del centro educativo. Es en sí mismo una formulación de ideales, aunque concebido siempre con una referencia a la vida práctica; es una herramienta propia del ámbito del conocimiento teórico sobre lo práctico.

⁸³ DEWEY, John, *The Sources of a Science of Education*, LW 5, p. 39.

El ideario es una ayuda para seguir el camino, en concordancia con lo que Leonardo Polo denomina la «orientación global» de la vida: aquello que sirve como punto de referencia en las decisiones personales de cada persona y en la acción formativa que realizan los agentes educativos. Como sintetiza Polo, la orientación global es «una adivinación o una pre-comprensión, un pre-tener lo básico de la realidad»⁸⁴. Como el ideario, que es en cierto modo un «tener ya» –si bien de modo *ideal*, previo a lo más decisivo, que es la acción efectivamente realizada– el perfeccionamiento que busca la educación.

Si el ideario educativo es bueno, y el hogar y la escuela lo comparten realmente, se puede ayudar a crecer al chico con eficacia. La cooperación que debe haber entre padres y profesores surge de la comunidad educativa que forman: son dos partes distintas, que se ponen de acuerdo para buscar un fin común (la educación, el crecimiento del chico concretamente). Dicha finalidad es lo primero en la intención y ha de sostenerse sin interrupción en el tiempo, puesto que la formación de una persona es un proceso que requiere recorrer un largo camino. Si el ideal es adecuado y se persevera en él a pesar de las inevitables dificultades, la acción educativa podrá ir adelante.

Por tanto, ha de ponerse especial esmero en la definición del ideario. Igualmente, ha de cuidarse también a lo largo del tiempo que inspire efectivamente la vida de la comunidad educativa. Si la idea del escultor no es buena, de la ejecución tampoco podrá salir nada excelente. Pero aun cuando la idea fuera buena, si la ejecución material fuese deficiente, el resultado tampoco podrá ser satisfactorio. Se requiere que tanto el ideario formativo como la acción educativa sean los apropiados, con una *adecuación general* del ideario a la realidad de la naturaleza humana y a las circunstancias de la escuela y de las familias, y una *adecuación operativa* de las prácticas que realizan padres, profesores y alumnos al ideario del centro.

La escuela es un centro social que aglutina a una pluralidad de familias y a un grupo de profesionales de la educación, de manera que forman una comunidad educativa con una finalidad compartida, que es un cierto bien común. Es esencial a una comunidad compartir el fin común; y es esencial a un centro educativo compartir un ideario educativo común: de lo contrario, podrá haber paredes y transferencias económicas, pero no una comunidad educativa plena.

⁸⁴ POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, p. 217.

Al incorporarse una familia a la escuela, quizá solo idealmente se comparte el fin común. Pero eso no es poco: de hecho, es lo esencial. Más adelante, en cuanto se vive la dinámica social del centro se empieza a disfrutar de una cierta coposesión de los bienes comunes que la vida comunitaria tiene, al mismo tiempo que se asume también la responsabilidad por sacar adelante el proyecto educativo con el propio esfuerzo. La escuela es como una barca en la que se viaja, y han de remar todos: no es bueno que haya pesos muertos, ni polizontes. Mucho menos, amotinados.

Se trata de rasgos que Dewey imprimió en la marcha de la Escuela Experimental de Chicago y a su Asociación de Padres, como pudo verse en el tercer capítulo, y de lo que intentó en el difícil empeño por hacer viable la *School of Education*, según se ha expuesto páginas atrás. Puso diversos medios para involucrar activamente a los padres en la Escuela Experimental de Chicago. Entre ellos, uno particularmente importante fue que el centro educativo tuviera un ideario claro, y que este fuera lo más conocido y compartido que se pudiera.

En este sentido, es también primordial la formación permanente de los directivos, así como promover sesiones formativas periódicas para profesores y padres. El ideario educativo ayuda a tener claridad sobre lo que es esencial y sobre lo que es accidental en la vida de la escuela, sirve de orientación para la toma de decisiones y facilita a todos un marco en el que se puedan plantear inquietudes o sugerencias.

c. La apertura a la cooperación habitual

Prescindir de la libre, entusiasta y activa participación de alguno de los tres grupos esenciales de una comunidad educativa (padres, profesores y alumnos) significa siempre dejar de contar con un elemento capital para la buena marcha de la escuela como centro social, como institución educativa. La conciencia de ser una comunidad de personas, con una *finalidad compartida* es clave. La cooperación debe ser propiciada y custodiada tanto por los directivos de la escuela, como por los profesores y los padres.

Una escuela –análogamente a los que sucede en una familia– es semejante a lo que en el derecho civil se ha plasmado en la figura jurídica de la *sociedad de personas*, donde cada uno cuenta por ser quien es; es decir, siguiendo la comparación de figuras jurídicas, la identidad y la vida de una escuela no ha de reducirse nunca a la de una *sociedad anónima*, en la que la identidad de los participantes no cuenta, sino solamente su contribución impersonal.

Participación de todos los agentes en la acción educativa y en la vida del centro escolar, por tanto. Tal como se ha visto repetidamente, se trata de un rasgo característico del planteamiento deweyano y de la historia de la Escuela Experimental. Es necesario prestar atención a la dimensión institucional del centro: padres, profesores y alumnos han de colaborar activamente en la marcha de la vida escolar. Eso se hace efectivo mediante una serie de actos concretos, como por ejemplo asistiendo a las reuniones informativas; evitando la crítica negativa y especialmente la murmuración; planteando colaborativamente las dudas, objeciones y sugerencias que se tengan; procurando ser creativos para buscar modos más acertados de tomar decisiones, dar las clases, corregir indisciplinas, y demás en la escuela; teniendo una actitud receptiva, que favorezca y aliente la cooperación de los demás agentes educativos⁸⁵. Como afirma Leonardo Polo, «el ideal de la cooperación es irrestricto. Nunca acabaremos de cooperar bien, y nuestra capacidad de cooperación es inagotable»⁸⁶.

Desde el punto de vista de la formación intelectual y del desarrollo moral, según propone Dewey, la experiencia de la unidad de la vida y de la necesidad de la participación en distintos ámbitos de la sociedad favorece un crecimiento integral.

Cuando el niño vive en relaciones variadas, concretas y activas con el mundo común, sus estudios son naturalmente unificados. No es entonces un problema relacionar los estudios. No tendrá el maestro que acudir a toda clase de recursos para tejer una lección de aritmética con otra de historia o algo semejante. Relaciónese la escuela con la vida y todos los estudios estarán necesariamente vinculados.

Además, si la escuela está relacionada en su conjunto con la vida como un todo, sus varias aspiraciones e ideales –cultura, disciplina, información, utilidad– dejan de ser variantes para cada una de las cuales se selecciona un estudio determinado. El desenvolvimiento del niño en la dirección de la capacidad y el servicio social, y su unión más amplia y vital con la vida, se convierte en la aspiración unificadora; y la disciplina, la cultura y la información se colocan en su lugar como fases de este despliegue⁸⁷.

⁸⁵ Cfr. CARTER, Samuel Casey, *No hay excusas. Lecciones de 20 escuelas de escasos recursos y alto rendimiento*, Washington, The Heritage Foundation, 2002, pp. 15-20. Cfr. VAELLO ORTS, Juan, *Resolución de conflictos en el aula*, Madrid, Santillana, 2003, pp. 102-106.

⁸⁶ POLO, Leonardo, *Quién es el hombre*, pp. 144-145.

⁸⁷ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, pp. 54-55.

Se experimenta que es importante implicarse efectivamente, prestando un servicio personal. En el ideal educativo deweyano, los que forman parte de la comunidad educativa han de tener una actitud que trascienda el mero intercambio material, o la sola transacción de unos bienes por otros. En efecto, las escuelas participan en cierta medida del compromiso personal propio de la vida familiar, tanto por el clima de confianza y de afecto recíproco que las caracterizan, como por el espíritu de sacrificio que habitualmente las distingue⁸⁸. Hay una cierta cuota de *incondicionalidad*, de gastarse generosamente y poner todo el corazón en la vida diaria. En una buena escuela, el buen profesor, el buen padre y el buen alumno viven algo básico: el compromiso personal, es decir, ir cada uno –en primera persona y con perseverancia– a poner el hombro en el esfuerzo común.

El que la escuela sea como una extensión de la familia se muestra también en la experiencia tantas veces comprobada de la abnegación en su trabajo que viven los profesores⁸⁹. También en los lazos personales afectivos que unen a maestros, padres y alumnos, que perduran resistiendo el paso del tiempo y de la distancia física, muchas veces con los tonos propios de la genuina amistad. Un buen profesor puede ser para un alumno como un segundo padre; otras muchas, un gran amigo. Un buen profesor es con frecuencia «los ojos, los brazos y la boca» con los que los padres pueden continuar la educación de su hijo más allá de las fronteras del hogar, un apoyo y un confidente insustituible.

Como los padres, un buen profesor no suele llevar cuenta de la entrega personal, de las mil vueltas que le da a cómo ayudar a sus alumnos según las circunstancias de cada cual; vive en carne propia las dificultades de sus alumnos. Y se sorprende y alegra del mejoramiento que va viendo en cada uno, pero sobre todo por el afecto, confianza y agradecimiento que recibe de aquellos a los que ha educado, si lo ha hecho verdaderamente, como es la educación genuina: si los ha *ayudado a crecer* como personas.

⁸⁸ La experiencia de escuelas y familias que logran construir un ambiente cálido y colaborativo –de las que habitualmente surgen ideas, proyectos y convicciones educativas luminosas– hace pensar en ese interesante pasaje en que Aristóteles explica que «cada actividad es intensificada por el placer que le es propio, y así juzgan mejor y hablan con más exactitud de cada cosa los que se ejercitan en ella con placer; por ejemplo, llegan a ser geómetras y comprenden mejor la geometría los que se deleitan en ella, y asimismo los aficionados a las artes, a la arquitectura, etc., se entregan a la obra que les es propia encontrando placer en ella», ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*, 1175 a.

⁸⁹ Cfr., por ejemplo, CHENOWETH, Karin, «It's Being Done». *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA), Harvard Education Press, 2nd printing, 2007, p. 21.

Para Dewey, el ambiente al que debe tender la comunidad escolar está caracterizado por la solidaridad, es decir, por entenderse y actuar como una unidad, indivisamente, de modo cooperativo. La ayuda que prestan los padres y los profesores comparten los matices de afecto, servicio efectivo y plena disponibilidad en la búsqueda del bien del educando. Es natural que entre ellos se establezcan lazos de amistad, y que unos procuren apoyar la labor de los otros⁹⁰.

Por eso, junto a las razones de índole propia de la teoría del conocimiento, para Dewey plantea que entre el ámbito familiar y el escolar haya flujos bidireccionales, serenos y continuos. «¿Qué naturalmente van y vienen las líneas de conexión entre el hogar y la cocina o las industrias textiles de la escuela!»⁹¹, exclama en *The School and Society*. Lo natural, pues se trata de una comunidad, es que haya relación, unidad, cooperación entre padres y maestros. En el planteamiento deweyano no hay cabida a la *mentalidad de clientes*, que no pocas veces, por desgracia, mantiene a los padres lejos de la escuela. Tampoco la hay para la *mentalidad de la escuela como gueto autónomo*, que amenaza con aislar a los directivos y profesores, privándolos del inmenso aporte que proviene de las familias⁹².

En la propuesta de Dewey se trata de *generar* vida comunitaria y crecimiento personal de cada uno de los que están involucrados en la vida escolar –padres profesores y alumnos–, no de contentarse con *evitar problemas*, sin más. Por supuesto, ello implica sentar algunas normas negativas (por ejemplo, la prohibición de insultar a otros), como medio para evitar daños a bienes morales y físicos que se posee en común. Pero mucho más importante es tener un planteamiento constructivo, que tenga como objetivo que la vida escolar crezca –como toda vida social, en el pensamiento deweyano–: reclama abrir espacio para la libertad personal, y anima a que haya acciones que generen esa vida.

Hay un llamado esencial a respetar y alentar el crecimiento de las personas, con manifestaciones muy características, como son el optimismo, la valo-

⁹⁰ Los padres y los profesores suelen exceder lo *estrictamente necesario*, lo *solamente* justo, movidos por el cariño hacia los que procuran ayudar a crecer. Su actividad es tanto consecuencia de sus cualidades personales como estímulo para crecer en virtudes, y ocasión para trabar amistad agradecida con quienes comparten esa labor. Por eso, a quienes plantean su vida como padres o como profesores con una disposición de ánimo propia de *cumplimientos mínimos*, conviene recordar una sabia afirmación aristotélica: «el buscar siempre la utilidad no es propio de personas magnánimas y libres», ARISTÓTELES, *Política*, 1338 b.

⁹¹ DEWEY, John, *The School and Society*, MW 1, p. 49.

⁹² Cfr. HURTADO CRUCHAGA, Alberto, *Obras completas*, p. 159.

ración de la libertad y la responsabilidad, de la iniciativa⁹³ y de la creatividad, de la atención al aporte que incorporan los demás, junto con la disposición a prestar las ayudas que otros puedan necesitar y que estén al alcance de las propias posibilidades. En definitiva, Dewey apunta a una identidad comunitaria definida por una actitud *positiva*, que puede describirse con ideas como «participación efectiva», «presencia activa», «cooperación».

d. El trato personal y una comunicación de calidad

La unidad que debe caracterizar la relación entre las familias y la escuela según el pensamiento deweyano se fortalece en el trato personal, en el dialogar y compartir unos objetivos y una historia. Una consecuencia natural es velar por un clima de lealtad enteriza, que se manifiesta en evitar los discursos dialécticos dominados por un «ellos – nosotros» o «ese profesor – esos padres». No es razonable dar cabida a la murmuración, especialmente si fuera a darse en el hogar respecto del trabajo de un profesor, o en la reunión de maestros respecto de ciertos rasgos de una familia.

También, tanto en la práctica educativa como en la reflexión teórica deweyana, se encuentra una serie de acciones que tienden a promover un conocimiento personal entre padres y profesores. Entre ellas, juegan un papel clave el conocimiento mutuo de las familias y los profesores desde el inicio de la asistencia de los chicos a las clases⁹⁴, las entrevistas personales de los maestros con los padres⁹⁵ –especialmente, si se cuenta con el apoyo de un preceptor o tutor que siga más de cerca la formación de cada chico– y el envío de comunicaciones a distancia⁹⁶.

⁹³ También en este punto –siguiendo el planteamiento poliano– puede verse con claridad la importancia de procurar que la educación familiar sea lo más adecuada posible. Cfr. POLO, Leonardo, *Ayudar a crecer: cuestiones de filosofía de la educación*, pp. 138-139.

⁹⁴ Cfr. LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, «Building Bridges from School to Home», *Instructor* 114 (2004) 24-73.

⁹⁵ Cfr. DOW, Jeffrey Laurence, *The New Vocationalism: A Deweyan Analysis*, p. 176. Cfr. CHUANG, Hsiao-Ping, *La comunicación entre el centro educativo y las familias: entrevistas, reuniones e internet*, Pamplona, Eunsa, 2005, pp. 19-79. Cfr. CHENOWETH, Karin, «It's Being Done». *Academic Success in Unexpected Schools*, Cambridge (MA), Harvard Education Press, 2nd printing, 2007, p. 136.

⁹⁶ Cfr. HILL, Nancy E., «Culturally-Based Worldviews, Family Processes, and Family-School Interactions», en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York, Routledge, 2010, pp. 120-121. También, cfr. CLARKE, Brandy L., SHERIDAN, Susan M. y WOODS, Kathryn E., «Elements of Healthy Family-School Relationships», en CHRISTENSON, Sandra L. y RESCHLY, Amy L. (eds.), *Handbook of School-Family Partnerships*, New York, Routledge, 2010, pp. 72-73.

Como sostiene Sara Lawrence-Lightfoot:

las admoniciones de John Dewey sobre las condiciones que son particularmente importantes para los diálogos entre los padres y los profesores, escritas en el cambio del pasado siglo, continúan siendo pertinentes y patentes⁹⁷.

Lawrence-Lightfoot se refiere a diversas reflexiones de *My Pedagogic Creed* para resaltar dos grandes aspectos de las reuniones y entrevistas que se efectúan en la escuela entre los profesores y los padres. En primer lugar, explica esta profesora de la Facultad de Educación de Harvard, Dewey apunta a un problema: la falta de interés y al formalismo que suele caracterizar esas periódicas reuniones: «todo forma, ninguna sustancia», señala. Un formalismo marcado por un «sentimentalismo» que es en realidad falso decoro y pusilánime afán por no molestar, que en definitiva hace imposible un franco intercambio de pareceres.

En el segundo momento, continúa Lawrence-Lightfoot, Dewey sugiere la vía adecuada para hacer de esas instancias de colaboración encuentros realmente fructíferos: que los padres y los profesores se centren en el niño y en su desarrollo integral. Un diálogo abierto y basado en la observación concreta, continua y atenta de la vida real del niño ayuda a identificar objetivos, advertir fortalezas y debilidades objetivas, y salir al paso de los obstáculos que aparecen a la vista. En definitiva, que también en las entrevistas *el centro sea el niño*, el niño real y su crecimiento según se manifiesta en los hechos objetivos.

Sara Lawrence-Lightfoot insiste en que, para ser productivos, los encuentros entre los padres y profesores han de desarrollarse de un modo tal que evite la rutina lo más posible: buscar un diálogo siempre respetuoso, pero distendido e informal, que facilite decir las cosas con sencillez y sinceridad, tal como se perciben desde el propio punto de vista. También, encarece que esas entrevistas se apoyen en una observación atenta de la vida del niño y en el intercambio de información sobre su desenvolvimiento en la escuela y en el hogar, con el propósito de conseguir una mirada comprehensiva, pues el educando es una sola persona y se trata de ayudarle a crecer en una unidad de vida integradora.

⁹⁷ LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Essential Conversation*, p. 79. Lo que en los párrafos inmediatamente siguientes se recoge es expuesto por la autora en las páginas 79 y 80 de esta misma obra.

Además de atender a la importancia de los encuentros entre los padres y los profesores, es recomendable que en el ámbito de la escuela se busque generar una vida comunitaria más amplia, con actividades que promuevan los vínculos personales entre los profesores y los padres⁹⁸, así como entre los padres de las familias del centro entre sí. Por ejemplo, medios clásicos son organizar reuniones en casas de padres o en el mismo centro educativo; tener actividades deportivas, culturales, etc., entre padres; participar en proyectos comunes; involucrarse grupalmente en iniciativas de ayudas a instituciones de caridad o directamente a personas singulares que tengan alguna necesidad.

El más relevante capítulo en la historia de estos aspectos [democracia, calidad en la educación y participación de los padres] proviene del filósofo americano John Dewey, que vivió su vida buscando conectar democracia y educación en la mente del público general. Dewey sentía que los padres y los profesores (o los ciudadanos y el Estado) debían conseguir formar *comunidad*, y la comunidad se obtenía con rica y frecuente comunicación⁹⁹.

Evidentemente, el planteamiento deweyano –aunque ya tenga más de un siglo cumplido– es atrevido y exigente: requiere invertir tiempo y energías de un modo magnánimo. Pero se trata de una propuesta realista, que mediante concreciones muy diversas no solo se ha vivido, sino que se vive actualmente en numerosos centros educativos¹⁰⁰. Además, procurar una mayor participación de los padres no se limita a tenerlos *más tiempo* en la escuela, sino en hacerlo *mejor*. Para eso hace falta claridad en que son indispensables, de una parte, y creatividad y prudencia para acertar en cada caso, por otra.

A la clásica pregunta que se hacen los padres, de «si vale la pena dedicar tiempo yendo al colegio (a una entrevista con el preceptor de su hijo o a una reunión de padres)¹⁰¹», o a la de los profesores, de «si vale la pena preparar tan bien la entrevista con esos padres o escribiendo una comunicación», la respuesta deweyana es –sin duda alguna– un rotundo sí.

⁹⁸ Cfr. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, pp. 118-119.

⁹⁹ BAUCH, Jerold P., *Dialogue and Communication Between School and Home*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416981.pdf>, consultado el 25 de febrero de 2015, p. 6.

¹⁰⁰ Cfr. TANNER, Laurel N., *Dewey's Laboratory School*, pp. 117-118.

¹⁰¹ Es interesante, en efecto, ver este tema vivamente reflejado en el inicio mismo de un diálogo de Platón sobre la educación: cfr. *Laques*, 179 b-180 b.

Índice del Excerptum

INTRODUCCIÓN	77
ÍNDICE DE LA TESIS	81
BIBLIOGRAFÍA DE LA TESIS	85
LA ESCUELA COMO EXTENSIÓN DE LA FAMILIA EN LA OBRA ESCRITA DE JOHN DEWEY	103
1. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUBSIDIARIA Y LA AMPLIACIÓN DE LA EXPERIENCIA	103
1.1. La educación en la familia y en la sociedad política. El surgimiento de las escuelas	103
1.2. El hogar ideal deweyano como ámbito educativo originario	108
1.3. La escuela como ampliación de la experiencia	114
1.4. La escuela como centro social	119
1.5. La escuela como extensión de la familia	122
2. LA RELACIÓN COOPERATIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA	128
2.1. Introducción	128
2.2. El gran reto de la unidad	130
2.3. La unidad entre la escuela y las familias, clave para la formación del carácter	133
2.4. La cooperación del hogar y la escuela desde el punto de vista de la formación intelectual, a la luz de la centralidad de la experiencia	136
2.5. Persona, familia, escuela y sociedad. La comunidad educativa	139
2.6. Algunos medios concretos que facilitan la cooperación en la comunidad educativa	144
ÍNDICE DEL EXCERPTUM	155

